

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Perceptions d'adolescents québécois du lien entre le statut socio-économique et la réussite
scolaire : étude qualitative

Par

Eve Prévost

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître ès Sciences (M.Sc.)

Maîtrise en psychoéducation

Août 2019

© Eve Prévost, 2019

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Perceptions d'adolescents québécois du lien entre le statut socio-économique et la réussite
scolaire : étude qualitative

Par

Eve Prévost

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Alexa Martin-Storey
Université de Sherbrooke

Directrice scientifique

Anne-Marie Tougas
Université de Sherbrooke

Membre du jury

Marie-Josée Letarte
Université de Sherbrooke

Membre du jury

Mémoire accepté le : _____

SOMMAIRE

Peu importe la mesure utilisée, le lien entre les inégalités économiques et la réussite scolaire a été démontré plus d'une fois (Quon et McGrath, 2014). Les enfants et les adolescents provenant d'une famille à faible statut socio-économique (SSE) développent plus lentement leurs compétences académiques (langage, écriture, lecture, mathématique) (Aikens et Barbarin, 2008; Coley, 2002) et sont plus à risque de vivre des difficultés scolaires allant des échecs jusqu'au décrochage (Sirin, 2005 ; National Center for Education Statistics, 2008). Dans la plupart des études, le SSE de l'adolescent est considéré comme similaire à celui de ses parents, car la majorité des adolescents nord-américains sont financièrement dépendants de leur famille. Cependant, certaines recherches ont démontré que le SSE de la famille peut être perçu différemment par l'adolescent (Quon et McGrath, 2014). Durant l'adolescence, sur le plan cognitif, il y a émergence d'une autoCompréhension de la stratification sociale. La perception de la position de l'adolescent au sein de la hiérarchie sociale (SSE subjectif) peut donc varier de sa position réelle (SSE réel) (Diemer, Mistry, Wadsworth, López et Reimers, 2013; Quon et McGrath, 2014).

Le concept de perception prend son importance dans le rôle qu'il joue lorsqu'on parle de préjugés ou de stéréotypes. Les préjugés en lien avec la position socio-économique dans le milieu de l'éducation ont des impacts très différents selon la classe sociale. Les préjugés sur le faible SSE mentionnent un niveau cognitif inférieur, de faibles résultats scolaires, un niveau élevé de délinquance et des troubles de comportements (Inzlicht, Good, Levin et Van Laar, 2006; Wood, Heimpel, Newby-Clark et Ross, 2006). On constate donc qu'il y a un lien mais, on ne sait pas vraiment comment les adolescents comprennent cette association entre le SSE et la réussite scolaire. Le premier et deuxième objectif de cette recherche s'intéressent à comprendre comment les adolescents perçoivent et expliquent le lien entre le SSE et la réussite scolaire et le troisième objectif explore si le SSE individuel du participant influence sa perception du lien et les explications données.

L'échantillon de cette étude est composé de 31 adolescents québécois, âgés entre 13 et 18 ans. Ces adolescents ont été recrutés dans trois milieux différents soit une maison des jeunes dans un quartier défavorisé, une école dite régulière et une école privée, dans l'optique de représenter la classe sociale faible, moyenne et élevée. Des entrevues semi-structurées ont été réalisées de façon individuelle avec chaque participant.

Les données qualitatives ont été analysées selon la procédure d'analyse thématique suggérée par Braun et Clarke (2006). Pour répondre au premier objectif, les adolescents ont adopté une des trois positions face au lien entre le SSE et la réussite scolaire soit : (1) la présence d'un lien, (2) l'absence d'un lien ou (3) une ambivalence face au lien. La majorité des adolescents de cette étude ont mentionné spontanément ou de façon plus dirigée, en entrevue, des arguments qui soutiennent la présence d'un lien entre le SSE et la réussite scolaire. Pour appuyer leur position et répondre au deuxième objectif, les adolescents ont abordé des arguments qu'il est possible de classer en deux grandes catégories : les caractéristiques individuelles et les caractéristiques structurales. Ces résultats vont dans le même sens que les facteurs énoncés dans le modèle socioculturel (Stephens, Markus et Fryberg, 2012) qui offrait une structure pertinente aux résultats de cette recherche.

Pour répondre au troisième objectif, peu importe le SSE des participants, ceux-ci mentionnent sensiblement les mêmes thèmes (caractéristiques individuelles et conditions structurales) pour appuyer leur position face au lien. Une majorité des jeunes de SSE moyen et élevé ont adopté une position ambivalente face au lien. De par leur ambivalence, les jeunes de SSE moyen ont donné la plus grande diversité de réponses. Aucun jeune de faible SSE n'a discuté de la réussite scolaire de façon spontanée en entrevue, comparativement aux deux autres groupes de participants.

Ce projet de recherche est novateur parce qu'il s'est intéressé à un sujet peu ou pas abordé de façon qualitative et encore moins avec une clientèle adolescente. De plus, il s'intéresse à l'ensemble des classes sociales (faible, moyenne et élevée) dans le but de dresser un portrait inclusif des diverses opinions. Nous croyons que cette étude permet d'ajouter des éléments de réponses nuancés et pertinents pour notre compréhension. L'éducation est un

enjeu majeur pour le Québec. Ces résultats pourront ultimement permettre de mettre en place des interventions et de la sensibilisation ajustée à la compréhension et aux préoccupations des adolescents à propos de l'impact du SSE en milieu scolaire. En étant plus sensible à leur perception de la problématique, il est possible de mieux soutenir la réussite scolaire des jeunes d'ici et ce, peu importe leur SSE.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----------|
| PREMIER CHAPITRE. LA PROBLÉMATIQUE..... | 1 |
| 1. DÉFINITION DES CONCEPTS | 1 |
| 1.1 Statut socio-économique réel | 1 |
| 1.2 Statut socio-économique subjectif..... | 2 |
| 1.3 Réussite scolaire | 4 |
| 2. ASSOCIATION ENTRE LE STATUT SOCIO-ÉCONOMIQUE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE..... | 6 |
| 3. CADRE DE RÉFÉRENCE | 7 |
| 3.1 Modèle socioculturel | 7 |
| 3.2 Théorie des stigmates | 12 |
| 4. QUESTION DE RECENSION | 14 |
| DEUXIÈME CHAPITRE. LA RECENSION DES ÉCRITS | 16 |
| 1. LA MÉTHODE DE RECENSION..... | 16 |
| 2. LES CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDES RETENUES..... | 19 |
| 2.1 Les devis et les objectifs..... | 19 |
| 2.2 Les caractéristiques des échantillons..... | 21 |
| 2.3 Les instruments de collecte de données et l'analyse qualitative | 22 |
| 3. PRÉSENTATION DÉTAILLÉE DES ÉTUDES RETENUES | 24 |
| 3.1 Études ayant principalement des résultats concernant les caractéristiques individuelles | 24 |
| 3.2 Études ayant principalement des résultats concernant les conditions structurales... | 27 |
| 3.3 Études présentant des résultats concernant à la fois des caractéristiques individuelles et des conditions structurales..... | 29 |

| | | |
|-------|---|-----------|
| 4. | LA SYNTHÈSE | 36 |
| 4.1 | Limites des études | 37 |
| 5. | LES OBJECTIFS DU PROJET DE RECHERCHE | 39 |
| | TROISIÈME CHAPITRE. LA MÉTHODOLOGIE | 41 |
| 1. | LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE | 41 |
| 2. | LES PARTICIPANTS | 42 |
| 3. | LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE | 43 |
| 4. | L'INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES | 45 |
| 4.1 | Les entrevues individuelles semi-structurées | 45 |
| 5. | LA MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES | 48 |
| 5.1 | Les verbatims..... | 48 |
| 5.2 | L'analyse | 49 |
| | QUATRIÈME CHAPITRE. RÉSULTATS DE L'ÉTUDE | 52 |
| 1. | PERCEPTION DES ADOLESCENTS DU LIEN ENTRE SSE ET RÉUSSITE SCOLAIRE..... | 52 |
| 1.1. | Présence d'un lien et nature des explications | 53 |
| 1.1.1 | Présence d'un lien selon le SSE spécifique du répondant | 58 |
| 1.2 | Ambivalence quant à la présence ou non d'un lien et nature des explications | 58 |
| 1.2.1 | Ambivalence d'un lien selon le SSE spécifique du répondant..... | 62 |
| 1.3 | Absence de lien et nature des explications | 64 |
| 1.3.1 | Absence d'un lien selon le SSE spécifique du répondant | 66 |
| | CINQUIÈME CHAPITRE. LA DISCUSSION | 67 |
| 1. | DISCUSSION DES PRINCIPAUX RÉSULTATS | 67 |
| 1.1 | Des explications de nature individuelle et/ou structurale | 68 |
| 1.1.1 | Des facteurs structuraux pour appuyer la présence d'un lien | 68 |

| | | |
|-------|--|------------|
| 1.1.2 | Des facteurs individuels pour appuyer l'absence d'un lien..... | 71 |
| 1.1.3 | Des facteurs individuels et structuraux pour appuyer l'ambivalence du lien... | 73 |
| 1.2 | Une compréhension d'interinfluence des facteurs individuels et structuraux : des cas d'exception | 74 |
| 1.3 | Distinction des résultats selon le SSE du participant | 75 |
| 1.3.1 | Participants de faible SSE..... | 75 |
| 1.3.2 | Participants de SSE moyen..... | 76 |
| 1.3.3 | Participants de SSE élevé | 77 |
| 2. | LA CONCLUSION | 78 |
| 2.1 | Les forces et limites de l'étude | 78 |
| 2.2 | Les recommandations | 82 |
| 2.2.1 | Les recommandations pour les recherches futures | 82 |
| 2.2.2 | Les recommandations pour l'intervention sociale..... | 83 |
| | RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 87 |
| | ANNEXE A. CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDES RECENSÉES | 95 |
| | ANNEXE B. GUIDE D'ENTREVUE | 101 |

LISTE DES TABLEAUX

| | | |
|------------|--|----|
| Tableau 1. | Caractéristiques descriptives des participants (N=31)..... | 43 |
| Tableau 2. | Vue d'ensemble des résultats | 53 |

LISTE DES FIGURES

| | | |
|-----------|--|---|
| Figure 1. | Modèle socioculturel de Stephens, Markus et Fryberg (2012) | 9 |
|-----------|--|---|

PREMIER CHAPITRE. LA PROBLÉMATIQUE

Ce projet de recherche porte sur la perception unique des adolescents du lien entre le statut socio-économique (SSE) et la réussite scolaire. Ce premier chapitre s'attarde tout d'abord à mettre en contexte les différents concepts de SSE réel et de SSE subjectif ainsi que la notion de réussite scolaire dans la culture québécoise. Une fois les concepts définis ainsi que l'état des connaissances actuelles exposé sur le sujet, la pertinence sociale de s'attarder au lien entre le SSE et la réussite scolaire, du point de vue des adolescents, sera démontrée. Pour conclure ce chapitre, la question de recension qui a permis d'orienter les recherches documentaires sur le sujet sera présentée.

1. DÉFINITION DES CONCEPTS

1.1 Statut socio-économique réel

Le statut socio-économique (SSE) se définit comme étant la position qu'occupe un individu ou une famille dans la hiérarchie de la société (Quon et McGrath, 2014). Cette position ne peut pas être mesurée directement. Elle est plutôt le reflet de plusieurs indicateurs tels que le revenu, l'éducation et l'emploi (Quon et McGrath, 2014). L'éducation et le revenu sont étroitement liés. Le revenu est considéré comme l'un des principaux indicateurs de la condition de vie et du bien-être en général (Gouvernement du Québec, 2010a). Similairement, l'éducation a des conséquences sur le bien-être de l'individu, mais de façon

indirecte. L'éducation est le reflet d'indicateurs tels que l'intelligence et la motivation (Dolan, Peasgood et White, 2008). Son effet indirect sur les conditions de vie et le bien-être passe par son association avec le revenu (Dolan *et al.*, 2008).

Il est donc possible d'affirmer que le SSE est associé aux conditions de vie et au bien-être de la population adulte, adolescente et des jeunes enfants (Bergman et Scott, 2001). Les familles ayant un haut SSE ont accès à davantage de ressources qui permettent de soutenir un développement positif comparativement aux familles ayant un faible SSE (Bornstein et Bradley, 2014). Les enfants et les adolescents provenant d'une famille à faible SSE développent moins rapidement leurs compétences académiques a) le langage, b) l'écriture, c) la lecture, d) les mathématiques (Aikens et Barbarin, 2008; Coley, 2002) et sont plus à risque de vivre des difficultés scolaires allant de l'échec jusqu'au décrochage (Sirin, 2005 ; National Center for Education Statistics, 2008). Ils sont également à risque de développer des problèmes de santé mentale tels la dépression et l'anxiété (Reiss, 2013), d'adopter des comportements problématiques et d'avoir une mauvaise santé physique (Bornstein et Bradley, 2014).

1.2 Statut socio-économique subjectif

Dans la plupart des études sur les adolescents, la mesure du SSE est la même que celle des parents (par ex, Bempecha, Li, Neier, Gillis et Holloway, 2011; Spencer, Clegg et Stackhouse, 2013; Thomas et Azmitia, 2014), car la majorité des adolescents nord-américains sont financièrement dépendants. Toutefois, certains chercheurs constatent des divergences de résultats dans les études quant à l'influence du SSE familial sur la santé ou

l'éducation de l'adolescent (Bergman et Scott, 2001; Plenty et Mood, 2016; West, 1997). Certaines études démontrent bel et bien l'influence attendue du SSE familial sur la santé ou l'éducation de l'adolescent tandis que d'autres études ne démontrent aucune influence significative du SSE familial (Bergman et Scott, 2001; Plenty et Mood, 2016). En raison de ces divergences de résultats, certains auteurs posent l'hypothèse qu'il est possible que nous ne comprenions pas encore bien comment le construit de SSE opère dans la vie des adolescents (Bergman et Scott, 2001; Quon et McGrath, 2014). Ces mêmes auteurs soulèvent une piste de réflexion qui pourrait expliquer ces divergences dans les études; le rôle des perceptions.

Les auteurs Quon et McGrath (2014) ont démontré que le SSE réel de la famille peut être perçu différemment par l'adolescent. On comprend que pendant l'adolescence, il y a une transition entre le statut social de l'enfant (déterminé principalement par le SSE de sa famille) et le statut social de l'âge adulte (autodéterminé). La perception selon l'adolescent de son statut social va tranquillement se cristalliser avec la conceptualisation du soi qui mature continuellement en grandissant (Goodman, Huang, Schafer-Kalkhoff et Adler, 2007). Goodman et ses collègues (2007) soulignent qu'à l'adolescence, il y a émergence d'une autocompréhension de la stratification sociale. L'autocompréhension du SSE, également appelée perception du SSE, se définit comme étant la perception de l'individu de la place qu'il occupe dans la structure socio-économique (Diemer *et al.*, 2013; Quon et McGrath, 2014). En d'autres termes, la perception de sa position au sein de la hiérarchie sociale (SSE subjectif) peut s'écarter de sa position réelle (SSE réel) (Diemer *et al.*, 2013; Quon et McGrath, 2014). Sachant que le SSE peut être perçu de façon différente chez l'adolescent, il

est pertinent de s'intéresser à la compréhension de ce construit pour cette clientèle et ce, précisément dans l'un des contextes de vie prédominant à l'adolescence : l'école.

1.3 Réussite scolaire

Selon la loi sur l'instruction publique du Gouvernement du Québec (2016), l'adolescent passe un minimum de vingt-cinq heures par semaine en contexte de services éducatifs. L'école est sans contredit un lieu d'apprentissage majeur, mais il est également un lieu d'interactions sociales qui influence inévitablement la motivation et la réussite scolaire de l'individu (Archer, 2009).

La réussite scolaire est un concept assez large qui peut prendre une signification différente en fonction de l'acteur impliqué (Baby, 2002). Une revue sommaire des écrits permet de constater qu'il y a une absence de définition claire de la réussite scolaire et révèle l'existence d'ambiguïtés entourant ce concept (par ex. Baby, 2002; Pajares et Schunk, 2001). Pour certains acteurs tels que les professeurs, la réussite scolaire se résume à l'obtention d'une note de passage, généralement de 60 % (Baby, 2002). Pour les directeurs d'école, la réussite scolaire se résumerait plutôt à l'obtention d'une reconnaissance des acquis telle l'obtention d'un diplôme (Baby, 2002). Les critères et indicateurs diffèrent donc selon l'acteur qui définit la réussite scolaire. Aux fins du présent projet, la réussite scolaire sera définie de façon plus générale. À partir du point de vue des adolescent, la réussite se concrétise de différentes façons, que ce soit par les résultats scolaires, l'obtention d'une reconnaissance des acquis, l'atteinte d'une formation professionnelle (par ex. via le programme école-travail qui offre des stages aux adolescents au travers leurs études

secondaires) ou même la simple progression dans un cheminement professionnel spécifique (PRÉE, 2012; Gouvernement du Québec, 2017*b*). La réussite scolaire, telle que définie ici, est donc également liée au développement de compétences qui permet à l'individu de s'intégrer sur le marché du travail.

Toutefois, au-delà des apprentissages qu'on y fait, l'école est plus qu'un simple lieu neutre, passif, où l'on apprend à écrire, à lire et à compter (Lambert, 2016). Le contexte scolaire est d'une grande importance pour l'adolescent. La réussite scolaire est influencée par ce contexte et par les comportements, les émotions et les cognitions de l'adolescent lui-même (Wang et Holcombe, 2010). En tant qu'acteur actif dans le milieu scolaire, l'adolescent a sa propre compréhension de son cheminement scolaire. Ses propres perceptions influencent ses réactions, ses émotions et ses pensées. Par exemple, les adolescents comparent leurs perceptions de leur performance scolaire (bonne ou moins bonne) avec la perception qu'ils ont des performances des autres (Preckel, Niepel, Schneider et Brunner, 2013). L'autoperception académique exerce une influence réciproque et mutuelle sur la réussite scolaire (Marsh et Martin, 2011; Marsh et Yeung, 1997). Cette autoperception varie d'un adolescent à l'autre selon ses caractéristiques individuelles (par exemple, son tempérament, sa confiance en lui-même) et son environnement (par exemple son SSE, milieu scolaire et son groupe de pairs) (Marsh et Martin, 2011). Par ailleurs, les recherches existantes ont constamment souligné l'importance du SSE pour comprendre la variation observée chez les jeunes dans leur perception d'eux-mêmes et de leur environnement (Martin-Storey, Marcelin, Purtell, Tougas et Lessard, 2018).

2. ASSOCIATION ENTRE LE STATUT SOCIO-ÉCONOMIQUE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Peu importe la mesure utilisée, le lien entre les inégalités économiques et la réussite scolaire a été démontré plus d'une fois. Dans la méta-analyse de Quon et McGrath (2014), les chercheurs concluent que le SSE subjectif est une mesure plus ajustée à la clientèle adolescente, pour qui la perception de sa position dans la société a un impact significatif sur le bien-être général. Les chercheurs soulignent l'importance de faire preuve de flexibilité dans la mesure du SSE subjectif, par exemple, en tenant compte du contexte culturel et du milieu de vie. Quon et McGrath (2014) croient qu'en considérant à la fois le SSE subjectif et le SSE objectif, il serait possible d'améliorer la cohérence du construit (SSE) et la comparabilité des études entre elles. Considérer le contexte en abordant le SSE subjectif va permettre une compréhension plus poussée des études qui s'intéressent spécifiquement à l'association entre le SSE et une variable précise telle qu'un trouble de la santé ou les conséquences dans un milieu précis (par ex. école, travail, relation).

Cette recherche vise donc à mieux comprendre comment le SSE influence la réussite scolaire. Comme les perceptions de l'adolescent influencent sa réussite scolaire, celui-ci va avoir tendance à se comparer aux pairs qui l'entourent et à se situer par rapport à eux. Par la comparaison avec les autres, certains préjugés, stéréotypes ou stigmates s'installent (Link et Phelan, 2001; McKown et Weinstein, 2003). Certaines études concluent que l'influence des préjugés pourrait expliquer les différents niveaux de réussite scolaire selon le SSE du jeune (Major et O'Brien, 2005; Steele, 1997; Steele et Aronson, 1995; Vignoli et Mallet, 2012).

L'étude de Wood et ses collaborateurs (2006), mentionnent que le faible SSE est perçu par les élèves comme un élément négatif, quelque chose de stigmatisé. Les conséquences des préjugés basés sur le faible SSE dans le domaine de la réussite scolaire ont déjà été démontrées de façon quantitative (Sigelman, 2012). Par ailleurs, la plupart des adolescents expriment des discours contradictoires en ce qui concerne leur propre position socio-économique. Dans une telle situation, cela demande de l'approfondissement et des clarifications qui ne sont pas possibles via les méthodes quantitatives traditionnelles (Martin-Storey *et al.*, 2018).

Les interventions auprès des jeunes défavorisés ainsi que la mise en place de différentes politiques en éducation ont, jusqu'à présent, amélioré le taux de réussite scolaire. Toutefois, encore trop souvent, le faible SSE familial est associé avec vivre des échecs voire même à décrocher de l'école secondaire (Sirin, 2005; Vignoli et Mallet, 2012). Une compréhension plus juste de l'influence du SSE d'après les adolescents permettrait de mener des interventions qui répondent davantage aux réels besoins et préoccupations de ces derniers. Les intervenants du milieu scolaire pourraient mettre en place des actions efficaces et adaptées qui visent à diminuer l'écart toujours plus grandissant entre les classes sociales dans le domaine de la scolarisation (Sirin, 2005).

3. CADRE DE RÉFÉRENCE

3.1 Modèle socioculturel

Il est intéressant de s'attarder avant tout à la manière dont les chercheurs expliquent l'association entre le SSE et la réussite scolaire parce qu'elle offre un point de départ sur l'organisation des grandes catégories de facteurs. Le modèle socioculturel de Stephens, Markus et Fryberg (2012) s'est principalement intéressé au lien entre le contexte socioculturel et la réussite scolaire en se basant sur des écrits quantitatifs. Leur modèle prend en considération deux perspectives théoriques souvent considérées comme opposées soit l'influence des caractéristiques individuelles et l'influence des conditions structurales. Le choix de la perspective théorique dépend de la question posée, de la perspective de l'étude, de la méthode de recherche utilisée et suggère une façon d'interpréter les résultats. Une tendance pour l'une ou l'autre des perspectives s'observe également selon la profession. Par exemple, en psychologie, l'accent sera principalement mis sur les facteurs individuels alors qu'en sociologie, on s'attardera principalement aux explications structurales (Stephens *et al.*, 2012).

Stephens, Markus et Fryberg (2012) perçoivent plutôt ces deux perspectives théoriques comme étant complémentaires. Les auteurs affirment que ces théories prises individuellement limitent le potentiel des recherches et les recommandations pour l'intervention. En se basant sur les théories qui appuient ces deux perspectives, Stephens, Markus et Fryberg (2012) ont suggéré un troisième modèle : le modèle socioculturel. Ce modèle est rapporté de façon intégrale dans la figure suivante.

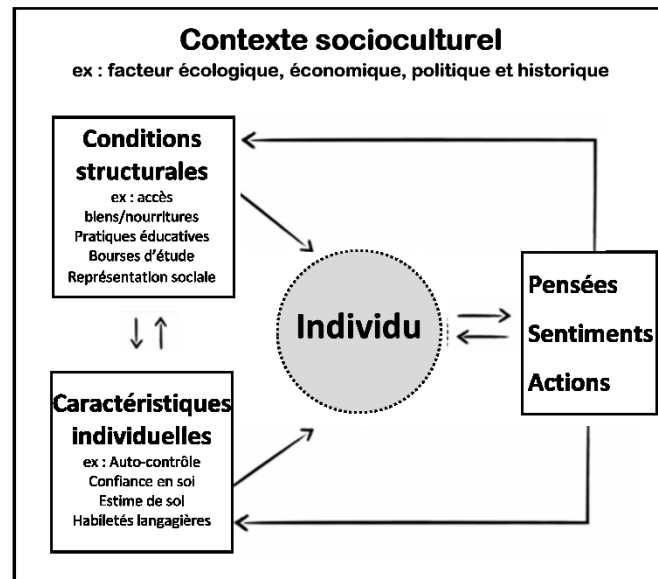


Figure 1. Modèle socioculturel de Stephens, Markus et Fryberg (2012)

Le modèle socioculturel de Stephens et ses collaborateurs (2012) met de l'avant l'interdépendance qui existe entre les caractéristiques individuelles et les conditions structurales pour expliquer en quoi il est pertinent de les considérer ensemble et non comme deux perspectives théoriques distinctes. Les caractéristiques individuelles concernent les traits, le niveau de motivation et les habiletés de la personne. Elles peuvent être stables dans le temps ou influencées par l'environnement. Les chercheurs illustrent cette perspective en donnant l'exemple que la réussite académique s'expliquerait par des caractéristiques individuelles telles que des habiletés de langage élevées et un haut niveau d'autorégulation.

Les conditions structurales comprennent l'aspect des ressources matérielles (argent, nourriture et soins) et les conditions de l'environnement (pollution, voisinage, école). Cette perspective considère que l'environnement est composé de certaines caractéristiques, bonnes

ou mauvaises, et que ce même environnement va amener l'individu à se comporter d'une façon à contribuer ou non aux inégalités sociales. Par exemple, les chercheurs mentionnent que les conditions éducatives d'une classe ayant un grand nombre d'élèves et des enseignants surchargés peuvent mener un individu à se désengager de l'école et ainsi contribuer à l'échec scolaire.

Le modèle socioculturel considère que les caractéristiques individuelles et les conditions structurales influencent indirectement le comportement de l'individu. Ces deux facteurs ainsi que le comportement de l'individu sont influencés par le contexte socioculturel unique dans lequel l'individu évolue. Ce contexte se définit par les conditions écologiques, politiques, économiques et historiques. Le contexte influence systématiquement comment l'individu va aborder une situation, comment il va la percevoir. Par exemple, un jeune vivant dans un contexte économique particulièrement défavorisé peut percevoir l'école comme une perte de temps considérant la contribution monétaire qu'il sent le devoir, l'obligation d'amener à sa famille.

La subjectivité de l'individu face à une situation est importante dans l'explication de l'influence du contexte socioculturel sur la réussite scolaire. La signification d'une situation et son interprétation varient systématiquement selon l'individu, son vécu et sa culture. Stephens et ses collaborateurs (2012) donnent l'exemple que pour un étudiant de faible SSE, la définition d'un bon élève n'est peut-être pas en lien avec l'action de faire ses devoirs et leçons. De ce fait, il ne s'acquitte pas de ses devoirs et leçons à la maison. Pour cet étudiant, assister à ses cours est une démonstration suffisante. À l'inverse, d'autres étudiants

pourraient voir les devoirs et leçons comme des opportunités d'apprentissages et identifier l'action de compléter ses devoirs et leçons comme faisant partie de la définition d'un bon élève.

Un deuxième principe dans le modèle socioculturel souligne l'importance de considérer que les situations s'inscrivent toujours dans un contexte plus vaste. L'individu vit dans un environnement précis et développe une certaine culture spécifique en lien, par exemple, avec son statut social. Ce statut influence ses idées, sa façon de penser et de réagir selon les situations. Stephens et ses collaborateurs (2012) nous indiquent qu'en plus des éléments individuels, structuraux et contextuels de leur modèle, il faut tenir compte de la subjectivité de l'individu ainsi que du contexte précis dans lequel l'individu se développe.

À la vision de ce modèle, il est possible de comprendre certains mécanismes qui expliquent potentiellement l'influence du SSE sur la réussite scolaire. Ce modèle s'appuie sur les écrits scientifiques quantitatives publiés à ce jour (Sirin, 2005 ; Van Ewijk et Sleegers, 2010). Il reflète comment les chercheurs comprennent l'association entre le SSE et la réussite scolaire. Toutefois, le modèle socioculturel pris seul n'explique pas pourquoi on constate des divergences et des contradictions dans les études scientifiques portant sur l'influence du SSE à l'adolescence (Bergman et Scott, 2001; Plenty et Mood, 2016; West, 1997). Ce modèle n'informe pas sur la manière dont les adolescents eux-mêmes perçoivent cette association. En suivant les recommandations des chercheurs, de s'intéresser à la perception des jeunes quant au SSE nous permettrait de mieux expliquer les résultats divergents dans les études disponibles à ce jour.

3.2 Théorie des stigmates

Le concept de stigmatisation est l'une des explications qui permet de comprendre pourquoi les jeunes font des associations entre le SSE et la réussite scolaire. La stigmatisation est un concept aux nombreuses définitions en raison de son application dans des circonstances variées et son utilisation multidisciplinaire. Les préjugés, les stéréotypes négatifs et les stigmates sont tous des synonymes. La définition dans l'article de Crocker, Major et Steele (1998) reflète bien l'idée générale du concept de stigmatisation. Les auteurs mentionnent à ce sujet que « les individus stigmatisés possèdent un attribut ou une caractéristique les définissant comme porteurs d'une identité sociale dévalorisée dans un contexte social particulier (p.505) ». La stigmatisation associe un attribut à un stéréotype. En d'autres mots, dans ce contexte-ci, le faible SSE est associé à un niveau cognitif inférieur, à de faibles résultats scolaires, à un niveau élevé de délinquance et à des troubles de comportements (Inzlicht *et al.*, 2006; Wood *et al.*, 2006).

La théorie sur les stigmates (Crocker *et al.*, 1998) démontre les conséquences liées aux préjugés et par le fait même, l'importance des perceptions envers les autres. Cette théorie est l'une des façons de conceptualiser l'association entre le faible SSE et une moins bonne réussite scolaire. Elle explique pourquoi les jeunes associent un certain SSE à des difficultés au niveau académique.

Cette théorie influence également les jeunes qui ne sont pas de statut socio-économique désavantagé en affectant leur perception d'autrui et leur façon d'interagir avec les jeunes de faible SSE stigmatisés. Cette théorie rend compte du fait que seuls les actions

et les comportements qui confirment les préjugés d'un individu sont considérés par ceux n'étant pas stigmatisés. Les jeunes de faible SSE, confrontés à un préjugé de position d'infériorité en ce qui concerne la réussite scolaire, en viennent à confirmer le stéréotype associé à leur SSE. Ils finissent alors par se dés-identifier progressivement du milieu scolaire, ayant compris que leur concept de soi dans le domaine académique ne se basait pas sur leur autoévaluation individuelle, mais plutôt sur l'évaluation et le jugement que les autres en font (Désert, Croizet et Leyens, 2002).

De l'autre côté, les jeunes qui ne sont pas désavantagés se voient également attribuer des préjugés de la part des jeunes ayant un faible SSE et de leur entourage (parents, professeurs). Les préjugés attribués ne concernent pas des difficultés académiques, mais plutôt l'aspect des attentes de performance (Désert *et al.*, 2002). L'environnement porte une attention aux actions et aux comportements de ces jeunes, qui tendent à confirmer les préjugés positifs associés à la réussite scolaire. La vision positive de ces jeunes dans le milieu scolaire peut, d'un côté, soutenir leurs performances tout comme être à l'origine de contre-performances (Désert *et al.*, 2002). Les stigmates en lien avec la position socio-économique ont donc des impacts très différents sur la réussite scolaire selon la classe sociale.

On reconnaît donc qu'il y a un lien entre le SSE et la réussite scolaire, mais on ne sait pas comment les jeunes le comprennent réellement. Pour comprendre les stigmates, il est primordial d'obtenir l'opinion de l'adolescent, son vécu, son ressenti aussi réel que possible. Pour s'y faire, seule la recherche qualitative donne accès à ce contenu imbriqué au plus profond de l'individu.

4. QUESTION DE RECENSION

Les connaissances sont grandes lorsqu'on s'intéresse à l'association entre le SSE et la réussite scolaire uniquement de façon quantitative. D'après le modèle socioculturel, la façon dont les adolescents comprennent cette association va influencer leurs comportements et leurs choix (Stephens *et al.*, 2012). De ce fait, une meilleure compréhension des perceptions des adolescents à propos de l'influence du SSE sur la réussite scolaire permettrait de mettre en place des interventions plus ajustées aux besoins et aux préoccupations de cette clientèle. En étant au fait de la façon dont le SSE peut être perçu en milieu scolaire par les jeunes, les intervenants pourront mener des interventions de prévention, entres autres, sur les préjugés négatifs existants sur les classes sociales inférieures et valoriser l'autoperception académique. Maintenant que l'on connaît comment les chercheurs comprennent l'association entre le SSE et la réussite scolaire, est-ce que les adolescents ont une même compréhension de cette association? Est-ce qu'ils perçoivent d'autres types d'associations? Est-ce qu'au contraire, ils ne perçoivent aucun lien entre le SSE et la réussite scolaire? Si c'est le cas, de quelle façon ils l'expliquent? Des études qualitatives sur ce sujet permettraient certainement d'ajouter à notre connaissance actuelle et de mieux préciser l'association entre le SSE et la réussite scolaire en prenant en considération l'aspect de la perception.

Dans le cadre de cette recherche qui s'inscrit dans une visée qualitative, la question de recension est la suivante : (1) Est-ce que les adolescents perçoivent un lien entre le SSE et le concept de réussite scolaire, selon la définition générale énoncée au début de ce chapitre (par ex. domaine professionnel, domaine académique)? Puis, (2) comment ils expliquent ce

lien ou l'absence de lien? Une recension des écrits sur le sujet est présentée dans le prochain chapitre.

DEUXIÈME CHAPITRE. LA RECENSION DES ÉCRITS

1. LA MÉTHODE DE RECENSION

La recension des écrits a débuté par la consultation de différentes banques de données, soit, *ERIC*, *Education Source*, *Education Database*, *PsycINFO*, *Academic Search Complete* ainsi que *SocINDEX with full text*. Afin de répondre à la question de recension mentionnée ci-haut, cinq blocs de mots-clés ont été utilisés. Chaque bloc de mots-clés représente un concept précis de la question de recension. Le premier bloc incluait les termes « socioeconomic status » ou « socioeconomic influence » ou « socioeconomic background » ou « social class » ou « social status » ou « social integration » ou « social stratification » ou « subjective social status » ou « working class ». Le deuxième bloc incluait les termes « opinion* » ou « attitude* » ou « perspective* » ou « view* » ou « experience* » ou « perception ». Le troisième bloc incluait les termes « student* » ou « teenager* » ou « adolescent » ou « youth » ou « young adult* ». Le quatrième bloc incluait les termes « academic » ou « school » ou « education » et « achievement » ou « performance* » ou « success » ou « attainment ». Le cinquième bloc incluait les termes « qualitative » ou « interview* » ou « mixed method ». En l'absence de ce bloc de mots-clés, nous obtenions une grande quantité d'articles de méthodologie quantitative, ce qui ne permettait pas de répondre à notre question de recension. Le thesaurus de *PsyINFO* a été consulté dans la création des cinq blocs de mots-clés, étant une banque de données centrales. Tous les mots-

clés ont été utilisés dans chacune des banques de données. En raison des multiples banques de données à consulter, il était préférable d'inclure plusieurs synonymes du concept dans chacun des blocs de mots. En effet, d'une banque de données à l'autre, quelques variantes peuvent s'observer dans la façon d'identifier un même concept. De cette façon, il était possible d'obtenir tous les articles susceptibles de m'intéresser, peu importe la banque de données utilisée.

Dans la banque de données *PsyINFO*, le cinquième bloc de mots n'a pas été utilisé. Il a plutôt fait partie des facteurs d'inclusion soit uniquement des articles ayant une méthodologie qualitative ou une méthode mixte. C'est la seule banque de données qui permettait d'indiquer la méthodologie comme facteur d'inclusion. Dans un premier temps, les blocs de mots ont été intégrés un à la fois, individuellement, afin d'obtenir un aperçu du nombre d'articles correspondants par concept. Ensuite, les blocs de mots étaient mis en relation dans l'ordre présenté ci-dessus. De cette façon, selon la banque de données, il était possible de voir rapidement quel bloc de mots (concept) était le plus restrictif en termes de nombres d'articles correspondants. J'ai fait appel à la bibliothécaire attitrée au programme de psychoéducation de l'Université de Sherbrooke afin d'être guidée dans ma démarche de recherche, le choix des banques de données et l'identification de mes mots-clés (thesaurus).

Dans un deuxième temps, afin de filtrer davantage les résultats de recherches, des critères d'inclusion ont été ajoutés. L'article devait avoir été révisé par des pairs, il devait être rédigé en français ou en anglais et il devait avoir été publié au cours des années 2000 à 2016. Le choix d'utiliser uniquement des articles publiés au cours des 16 dernières années a

été fait après constatation que le statut socio-économique abordé de façon autoréflexive par une clientèle adolescente est un sujet de recherche en émergence depuis une dizaine d'années tout au plus. Cette première recherche dans chacune des banques de données a donc permis d'identifier 17 articles, exempts de doublons. La banque de données *Education Source* n'a pas permis d'identifier d'autres articles pertinents.

Dans un troisième temps, les 17 articles retenus ont été revus intégralement. Pour être conservés, les articles devaient répondre aux critères suivants : avoir une question de recherche étroitement liée au contexte de réussite dans le domaine de l'éducation (par exemple, en milieu secondaire, collégial, universitaire ou un programme particulier d'intégration au marché du travail), les répondants principaux devaient être des adolescents ou des jeunes adultes âgés entre 12 et 25 ans et le statut socio-économique ou la classe sociale du participant devait servir d'explication centrale aux résultats obtenus. En raison de ces critères, la majorité des études aux méthodes mixtes (une seule conservée) n'ont pas été retenues, car l'analyse de leurs résultats ne mettait pas l'accent sur la perception des adolescents, mais plutôt sur celle des parents ou des autres répondants tels qu'un enseignant. Les articles ayant une population culturellement différente de celle du Québec n'ont pas été exclus d'office en raison du nombre restreint d'articles correspondant aux critères. Finalement, au total, neuf articles répondaient aux différents critères précisés plus haut. Un dixième article a été ajouté selon la recommandation de ma directrice de recherche. Il s'agit d'un article extrait d'un périodique qui est absent actuellement, au moment de l'écriture de ce mémoire, des banques de données consultées : un journal dans le domaine de la sociologie *Gender and Society*. Ce dixième article répond à tous les critères cités ci-haut.

Dans un quatrième temps, des grilles de lecture ont été composées pour chacun des articles retenus. Les caractéristiques des études ont finalement été mises sous forme de tableau dans l'optique de comparer les études entre elles. Ces informations sont disponibles dans le tableau présenté en annexe A.

2. LES CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDES RETENUES

Cette section rend compte des caractéristiques principales des études recensées dans le cadre du présent projet de recherche. Il sera question de leur objectif principal, le type de devis, l'année de l'étude, le lieu de l'étude, la taille de l'échantillon, les caractéristiques des participants, les instruments de collecte de données et finalement, le type d'analyse qualitative utilisée. Comme vu précédemment, les dix articles répertoriés ont répondu aux critères d'inclusion suivants : avoir été révisés par des pairs, être écrits en français ou en anglais, avoir été écrits entre les années 2000 et 2016, avoir pour répondants principaux des adolescents ou des jeunes adultes, avoir une question de recherche étroitement liée au contexte de réussite dans le domaine de l'éducation et utiliser le concept de statut socio-économique comme explication centrale aux résultats obtenus.

2.1 Les devis et les objectifs

La majorité des études, plus précisément six, s'inscrivent dans un devis descriptif (Bempechat, Li, Neier, Gillis et Holloway, 2011 ; Noonan, Hall et Blustein, 2007 ; Noonan, Spencer, Belle et Hewitt, 2012 ; Sinha et Mishra, 2015 ; Spencer, Clegg et Stackhouse, 2013 ; Thomas et Azmitia, 2014). Ces six articles ont donc pour objectif de comprendre un

phénomène unique et d'en dégager la signification pour les participants : Bempechat et ses collaborateurs (2011) décrivent de quelle façon les élèves de différents SSE comprennent l'expérience des devoirs; Noonan et ses collaborateurs (2007) décrivent comment les aspects subjectifs des classes sociales sont vécus par les adolescents; Noonan et ses collaborateurs (2012) décrivent comment les adolescents perçoivent la réussite et ce qui l'influence selon eux; Sinha et Mishra (2015) décrivent comment la représentation sociale de la réussite et de l'échec scolaire est comprise par les participants; Spencer et ses collaborateurs (2013) décrivent comment les jeunes comprennent le lien entre les capacités langagières et la classe sociale et finalement, Thomas et Azmitia (2014) décrivent la place qu'occupe le concept de statut social dans la vie de jeunes étudiants.

Un seul article met de l'avant un devis de théorisation ancrée (Sullenberger, Hostetter et Wood, 2012) ayant pour objectif de faire émerger une théorie sociale en se basant sur la compréhension des participants du concept de pauvreté, de mobilité sociale et du lien avec l'éducation. Un autre article utilise plutôt le devis d'étude de cas (Matope et Badroodien, 2015) avec l'objectif de connaître précisément et en profondeur la vision de quatre étudiants à propos du concept de réussite conformément aux statuts sociaux.

Un seul article privilégie un devis ethnographique (Bettie, 2002) pour atteindre l'objectif qui est de bien cerner les perceptions et opinions d'un groupe culturel sur le sujet de la mobilité sociale. Enfin, un dernier article est de type exploratoire (Blustein, Chaves, Diemer, Gallagher, Marshall, Sirin et Bhati, 2002) et a pour objectif de remplir un vide de connaissances au début des années 2000 où le sujet des perceptions entourant le concept de

SSE était peu connu. Dans l'étude de Blustein et ses collaborateurs (2002), l'objectif est de connaître l'opinion de jeunes adultes sur l'impact des classes sociales sur la réussite de la transition école vers le marché du travail.

2.2 Les caractéristiques des échantillons

Les dix articles recensés ont été rédigés entre les années 2002 et 2015. La majorité des études conservées ont été conduites aux États-Unis. Deux études sur dix ont été menées ailleurs qu'en Amérique soit plus précisément en Inde et en Afrique du Sud (Matope et Badroodien, 2015; Sinha et Mishra, 2015). Ces études ont été retenues, car la nature des informations qualitatives demeurerait pertinente pour répondre à la question de recension qui est d'ordre plus général. Notre but étant de dresser le portrait des connaissances scientifiques sur le sujet.

En ce qui concerne la population, les études recensées ont considéré un échantillonnage variant entre quatre et 104 participants. Cette variance de taille d'échantillon est logique considérant que l'une des études a un devis d'études de cas, c'est-à-dire qu'il y a un nombre très limité de participants pour atteindre les objectifs fixés sous ce type de devis. L'âge des participants se situe entre 12 ans et 25 ans. Parmi les articles sélectionnés, seul l'article de Matope et Badroodien (2015) n'a pas spécifié le statut socio-économique des participants. Les neuf autres articles qui mentionnaient cette donnée ont pris minimalement en compte des participants ayant un faible statut socio-économique familial ou vivant dans un quartier désavantagé (milieu urbain). Parmi ces neuf articles, cinq études prennent en compte des participants qualifiés uniquement de statut socio-économique faible ou provenant

d'un quartier défavorisé (Bempechat *et al.*, 2011; Bettie, 2002; Noonan *et al.*, 2007; Noonan *et al.*, 2012; Sullenberger *et al.*, 2012). Il y a trois articles qui prennent en compte à la fois des participants ayant un faible statut socio-économique, mais aussi des participants ayant un statut socio-économique moyen (Spencer *et al.*, 2013) ou élevé (Sinha et Mishra, 2015) ou bien une combinaison de statut socio-économique moyen et élevé sous une même catégorie (Blustein *et al.*, 2002). Une seule étude identifie de façon distincte dans son échantillon des participants provenant des trois catégories de statut socio-économique, soit faible, moyen ou élevé (Thomas et Azmitia, 2014).

2.3 Les instruments de collecte de données et l'analyse qualitative

Au niveau des instruments de collecte de données, toutes les études ont utilisé l'entrevue comme outil de collecte de données. Une seule étude (Noonan *et al.*, 2007) a utilisé, dans un premier temps, un questionnaire, soit le *Relational Health Index (RHI)* et dans un deuxième temps, des entrevues demandant aux participants d'expliquer leur réponse aux différents items du questionnaire. Une autre étude (Bettie, 2002), en plus d'utiliser l'entrevue, a considéré l'observation libre pendant un an dans le milieu scolaire, par exemple, en classe, dans les corridors et dans des contextes sociaux variés de l'école afin de compléter son analyse qualitative. L'instrument de collecte de données demeure majoritairement l'entrevue semi-dirigée dans six études sur dix (Bempechat *et al.*, 2011; Blustein *et al.*, 2002; Matope et Badroodien, 2015; Noonan *et al.*, 2012; Spencer *et al.*, 2013; Thomas et Azmitia, 2014) et sa durée variait entre 45 minutes et 120 minutes au total. Parmi les dix études, quatre études ont plutôt choisi d'utiliser l'entrevue dirigée (Noonan *et al.*, 2007; Sullenberger *et al.*,

2012) ou l'entrevue de style libre (Bettie, 2002 ; Sinha et Mishra, 2015) pour la collecte de ses données.

En ce qui concerne l'analyse qualitative, les auteurs de sept articles sur dix ont utilisé l'analyse thématique des verbatims (Bettie, 2002; Blustein *et al.*, 2002; Matope et Badroodien, 2015; Noonan *et al.*, 2007; Noonan *et al.*, 2012; Sinha et Mishra, 2015; Spencer *et al.*, 2013), deux articles sur dix ont utilisé l'analyse de contenu des verbatims (Bempechat *et al.*, 2011; Thomas et Azmitia, 2014) et un seul article sur dix a utilisé l'analyse par théorisation ancrée (Sullenberger *et al.*, 2012). L'étude de Sinha et Mishra (2015) a également présenté des analyses quantitatives en calculant la fréquence des réponses et en menant des analyses de correspondance entre les catégories (thèmes).

Finalement, l'analyse donne lieu à plusieurs thèmes qui s'entrecoupent à la lecture des articles pour décrire un lien entre le concept de SSE et de réussite. Notamment, il est possible de souligner la présence de thèmes qui concernent la comparaison sociale et la présence de stigma, par exemple, avec des thèmes comme « la conscience de la stratification » (Noonan *et al.*, 2007) ou encore la « conscience de sa classe sociale » (Thomas et Azmitia, 2014). D'autres thèmes soulignent la présence d'argumentaires basés sur des caractéristiques individuelles, par exemple, avec le thème des « habiletés de langage et classe sociale » (Spencer *et al.*, 2013) et « motivation » ou « habiletés cognitives » (Sinha et Mishra, 2015). D'autres thèmes concernent plutôt les conditions structurales, par exemple, « l'environnement familial » (Sullenberger *et al.*, 2012) ou encore « le voisinage » (Noonan *et al.*, 2012).

3. PRÉSENTATION DÉTAILLÉE DES ÉTUDES RETENUES

Les informations et données recueillies lors de la lecture des articles recensés seront maintenant présentées individuellement. Les articles recensés permettent de broser un certain portrait des explications utilisées par les adolescents et jeunes adultes. Dans les sections suivantes, il sera question de détailler chacun des articles individuellement et de présenter une synthèse de la recension des écrits. Ensuite, une section fera le point sur les limites des articles, tout en considérant les enjeux d'une étude qualitative. Enfin, la pertinence de cette recension pour le projet actuel sera discutée.

Pour organiser les résultats des dix articles recensés, le modèle socioculturel (Stephens *et al.*, 2012) offre une structure intéressante. Les thèmes abordés dans les différents articles démontrent une tendance chez les participants à approcher la question soit à l'aide d'arguments s'appuyant majoritairement sur des caractéristiques individuelles (deux articles), soit à l'aide d'arguments s'appuyant majoritairement sur des conditions structurales (deux articles) ou soit à l'aide d'arguments tenant compte à la fois des caractéristiques individuelles et des conditions structurales (six articles).

3.1 Études ayant principalement des résultats concernant les caractéristiques individuelles

Parmi les dix articles recensés, deux articles soulignent principalement l'importance des caractéristiques individuelles dans la compréhension du lien entre le SSE et les opportunités de réussites.

Le premier article est celui de Spencer et ses collaborateurs (2013). L'objectif était d'explorer le lien entre le concept d'éducation, de classe sociale et les habiletés de langage chez des jeunes adolescents (N=42; 26 filles, 14-15 ans) du secondaire habitant au Royaume-Uni. L'échantillon provient d'une école dans un secteur de classe ouvrière (n=21) et d'une école dans un secteur de classe moyenne (n=21) de la même ville, selon l'indice de défavorisation du quartier. En entrevue, les thèmes abordés concernaient l'école en général, la perception de ses propres habiletés de langage, l'importance du vocabulaire et des capacités de converser. L'analyse thématique met de l'avant certains résultats pertinents pour répondre à notre question de recension. Les jeunes de classe moyenne mentionnent avoir de meilleures habiletés langagières que les jeunes provenant de la classe ouvrière. Ce niveau de langage supérieur, selon eux, répondrait davantage aux exigences du milieu scolaire et favoriserait ainsi leur réussite. L'article soulève donc un lien entre le SSE et la réussite scolaire, en s'appuyant sur une caractéristique individuelle soit les habiletés de langage. Dans cet article, les jeunes de classe moyenne expriment largement le lien entre le langage et la réussite éducative, alors que cet aspect n'est pas du tout abordé par les jeunes de classe ouvrière. Ces derniers parlent plutôt de l'utilité du langage pour communiquer avec autrui et créer des liens d'appartenance, une identité de groupe. Les réflexions et perceptions des adolescents ont permis aux chercheurs de constater qu'un autre facteur devait être considéré dans la compréhension de l'association entre l'éducation, la classe sociale et les habiletés de langage. En effet, en se basant sur les réponses des jeunes, l'association semblait être modérée par un facteur externe, soit les opportunités, plus précisément d'exposition à de nouveaux mots selon les différents milieux scolaires (secteur classe ouvrière ou secteur classe moyenne). Les chercheurs ouvrent donc la possibilité que le lien exploré ici entre le SSE et

la réussite scolaire soit également expliqué par une condition structurale (accès aux opportunités) et non seulement à une caractéristique individuelle (habiletés langagières).

Le deuxième article est celui de Bempechat et ses collaborateurs (2011). L'objectif était de comprendre comment les élèves abordaient l'expérience des devoirs et leçons; un sujet étroitement lié au contexte de réussite scolaire. L'échantillon est composé de 92 jeunes (46 filles) âgés entre 14 ans et 16 ans, ayant un faible SSE familial et recruté dans deux écoles du Nord de la Californie, étant considérées comme des écoles de faibles qualités selon l'indice du *California Department of Education's Academic Performance Index* (API). L'échantillon est divisé en deux groupes : 51 élèves qui réussissent le mieux et 41 élèves qui réussissent le moins bien. En entrevue, les thèmes abordés concernaient la complétude des devoirs et leçons, la routine d'études, les conséquences appliquées par l'école pour un devoir non complété et l'appréciation des types de devoirs. Même si cet article ne permet pas de comparer l'opinion de deux groupes d'individus de SSE différents, les résultats sont pertinents pour répondre à notre sous-question qui s'intéresse à l'explication du lien entre le SSE et la réussite. En effet, les analyses qualitatives soulèvent que même si les deux groupes décrivent de façon similaire l'expérience des devoirs et leçons, les élèves qui réussissent le mieux acceptent davantage les effets négatifs associés à la complétion des devoirs/leçons, par exemple, refuser certaines invitations à sortir afin de compléter le devoir, que l'autre groupe d'élèves qui réussit le moins bien. C'est ce que les auteurs appellent l'obligation académique. Cette caractéristique individuelle pourrait en partie expliquer le niveau de réussite scolaire variable dans ce groupe d'élèves de même SSE. Ce résultat est intéressant, car il nous rappelle qu'à l'intérieur d'une même classe sociale, il peut y avoir pour un individu

des variations importantes en termes de facteurs d'influence versus un autre individu. La recherche de type qualitative permet justement d'aller documenter cette individualité dans le discours des répondants et de tenir compte des divergences d'opinions dans un même sous-groupe.

3.2 Études ayant principalement des résultats concernant les conditions structurales

Parmi les dix articles recensés, deux articles soulignent principalement l'importance des conditions structurales dans la compréhension du lien entre le SSE et la réussite.

Le premier article est celui de Noonan et ses collaborateurs (2007). L'objectif était de décrire les aspects subjectifs des classes sociales impliquées dans les relations entretenues dans un contexte de travail. Ce contexte demeure pertinent pour notre question de recension, car le SSE est perçu comme pouvant influencer la réussite ou le succès dans une opportunité de travail. L'échantillon est composé de 27 adolescents (21 filles) âgés entre 16 ans et 18 ans, faisant partie du programme école-travail dans trois écoles dans des milieux défavorisés aux États-Unis. Les entrevues ont mené à une analyse thématique. Quatre thèmes ont été identifiés dans le discours des participants : les encouragements, la perception de similarités ou de différences avec ses collègues, la conscience de la stratification au travail et la navigation de son identité. L'analyse qualitative met de l'avant que les participants, tous de faible SSE, perçoivent que le niveau de stratification dans les milieux de travail ne s'explique pas nécessairement par les qualités de meneurs ou le professionnalisme de l'employé (éléments internes), mais par le revenu supérieur ou le mode de vie associé à un SSE élevé (éléments externes). Ce résultat appuie la présence d'un lien entre le SSE et une opportunité

de réussite, dans ce contexte-ci, de posséder un poste de niveau supérieur. Les jeunes observent et expliquent que la réussite dans le milieu de travail prend principalement appui sur des facteurs concernant des conditions structurales, par exemple, la possession de biens matériels. Les analyses qualitatives font ressortir que la majorité des jeunes de cette étude exprimaient leurs opinions et perceptions en parlant majoritairement de leurs similarités avec leurs collègues de SSE supérieur. La majorité des répondants rejetaient l'influence des classes sociales ou minimisaient leur importance dans le contexte du travail avec des propos comme « D'où tu viens, ça ne devrait pas avoir de lien avec tes chances de réussite ». Les jeunes expliquent alors l'absence de lien entre le SSE et la réussite. Les chercheurs expriment cette difficulté à obtenir une réponse claire et articulée de la part des adolescents interrogés et ils soulignent les contradictions qui peuvent apparaître dans leur discours tout au long de l'entrevue.

Le deuxième article est celui de Bettie (2002). L'objectif était de documenter comment l'appartenance ethno-culturelle, le genre et le SSE interagissent pour expliquer la mobilité sociale dans le domaine de l'éducation. Les chercheurs définissent la mobilité sociale comme étant la possibilité de modifier sa classe sociale et accéder, par exemple, à un statut supérieur. L'échantillon est composé de 11 filles d'âge inconnu et de classe ouvrière (d'après le SSE familial). Elles proviennent de la seule école secondaire d'une ville agricole en Californie. La ville est composée de deux nationalités en opposition (60 % de Blancs et 40 % de Mexicano-Américains). Pendant un an, à l'aide d'observations et d'entrevues libres, la chercheuse a abordé plusieurs thèmes avec les participantes, dont l'école et le revenu. Tout d'abord, l'analyse des verbatims souligne que les filles de classe ouvrière ont le sentiment de

devoir travailler plus fort que les autres étudiants de classes sociales supérieures afin de réussir dans le milieu scolaire. Il y aurait donc, selon elles, un lien entre le SSE et la réussite scolaire. Puis, les analyses qualitatives ont permis de documenter les facteurs favorables à la réussite scolaire pour les gens de faible SSE. Un des facteurs identifiés est notamment de fréquenter une école privée. Ensuite, elles perçoivent que d'avoir un intérêt dans les sports permet de côtoyer un groupe de gens plus aisés monétairement et d'avoir ainsi accès à de l'aide au niveau académique de la part de ce cercle d'amis. Finalement, elles affirment que d'avoir des modèles positifs dans son entourage et d'avoir des gens qui les encouragent et les soutiennent facilitent la réussite scolaire. Elles abordent brièvement le rôle de la motivation interne sans toutefois le détailler, comme c'était le cas pour les autres facteurs. Ces résultats expliquent la présence d'un lien entre le SSE et la réussite scolaire en s'appuyant sur des arguments principalement d'ordre structural.

3.3 Études présentant des résultats concernant à la fois des caractéristiques individuelles et des conditions structurales

Parmi les dix articles recensés, six articles soulignent des explications concernant des caractéristiques individuelles ainsi que des caractéristiques touchant des conditions structurales pour appuyer la compréhension du lien entre le SSE et les opportunités de réussites.

Le premier article est celui de Sinha et Mishra (2015). L'objectif était de comprendre la représentation sociale que les acteurs concernés (élèves, parents, enseignants) ont de la réussite et de l'échec académique en Inde. L'échantillon qui nous intéresse est composé de

100 jeunes âgés entre 12 ans et 14 ans, dont 50 sont considérés comme ayant un faible SSE et 50 comme ayant un SSE élevé, basé sur le SSE du père. En entrevue, on demandait aux élèves de s'exprimer sur leur compréhension de la réussite et de l'échec académique. Plusieurs thèmes ont émergé de l'analyse thématique, par exemple, l'identification à son école, la motivation et les habiletés cognitives. Par la suite, la fréquence des réponses a été déterminée et des analyses de correspondance ont été effectuées. Les analyses qualitatives et quantitatives soulignent que chez les élèves ayant un faible SSE, les perceptions de la réussite sont centrées sur les aspects non cognitifs comme avoir un environnement d'apprentissage adéquat et entretenir des relations sociales positives. Pour les élèves de SSE élevé, la réussite est centrée sur les notes scolaires, l'aspect cognitif et l'intelligence. Il y aurait donc un lien entre le SSE et la réussite scolaire, expliqué par des arguments bien différents selon le SSE du répondant et expliqué par des conditions structurales chez les jeunes de faible SSE ainsi que par des caractéristiques individuelles chez les jeunes de SSE élevé.

Le deuxième article est celui de Matope et Badroodien (2015). L'objectif était de comprendre comment les étudiants perçoivent et comprennent le concept de réussite. L'échantillon est composé de quatre étudiants recrutés dans une école secondaire en Afrique du Sud. Ils sont âgés entre 15 ans et 17 ans. Les données à propos du SSE des participants sont floues, voire absentes. En entrevues, plusieurs questions ont été posées au sujet de leur lieu de résidence, leurs influences, leurs modèles, comment ils se rendent à l'école, leurs expériences scolaires en lien avec la réussite et leurs opinions à propos des attentes liées à la réussite en milieu scolaire. Les analyses qualitatives visent à déterminer les caractéristiques

émergentes de chacun des verbatims. Seulement deux étudiants discutent d'un lien clair entre les concepts de SSE et de réussite. Le premier étudiant, provenant d'une famille ayant un faible SSE, explique que sa réussite personnelle est influencée par son environnement. Son objectif est de réussir à l'école pour s'assurer un meilleur style de vie que celui de ses parents. Selon lui, la réussite est en lien direct avec la possession de biens matériels. Selon les chercheurs, cette perception est commune aux étudiants provenant d'une famille ayant un faible SSE. Un autre participant mentionne avoir une famille scolarisée et bien nantie. Il perçoit que les individus ont donc des capacités intellectuelles différentes selon leur vécu; ils vont réussir à différents niveaux. Pour cet étudiant, la notion de réussite est individuelle, basée sur l'intelligence. L'article suggère qu'il y aurait un lien entre le SSE et les opportunités de réussite. D'un côté, l'étudiant de faible SSE explique ce lien en nommant une condition structurale (environnement familial) et un autre étudiant d'une famille aisée explique ce lien en parlant d'une caractéristique individuelle (l'intelligence).

Le troisième article est celui de Thomas et Azmitia (2014). L'objectif était de comprendre comment les adolescents interprètent leurs expériences de vie, dont leurs réussites académiques, en lien avec les classes sociales. L'échantillon est composé de 104 adolescents (70 % filles) de l'Université du Nord de la Californie âgés entre 18 ans et 25 ans : 22 sont de classe ouvrière, 40 sont de classe moyenne et 42 sont de classe élevée. La classe est basée sur le SSE des parents. Les entrevues demandaient aux participants de décrire un événement récent où ils ont été conscients de leur statut social et de décrire l'importance du statut social dans leur vie. L'analyse de contenu soulève quatre thèmes : la comparaison avec les pairs, les expériences éducatives, les difficultés financières et la discrimination. Certains

résultats de cet article sont pertinents pour répondre à notre question de recension. Tout d'abord, quelques étudiants de SSE élevé, parlant de leurs réussites, expriment se sentir coupable d'avoir accès à plus d'opportunités que les autres. Cette perception appuie la présence d'un lien entre le SSE et la réussite scolaire en s'appuyant sur une condition structurale : les opportunités dans l'environnement. Plusieurs étudiants de SSE élevé vont plutôt justifier leur situation de réussite en précisant qu'elle n'a aucun lien avec leur classe sociale, qu'il s'agit uniquement de leurs compétences personnelles et qu'ils n'ont pas à se sentir mal à l'aise pour ceux qui réussissent moins bien qu'eux. Les réponses de ces étudiants vont, à l'inverse, soutenir l'absence de lien entre le SSE et la réussite scolaire en prônant que c'est uniquement les caractéristiques individuelles qui expliquent la réussite. Également, plusieurs étudiants des différents groupes de SSE (faible, moyen, élevé) vont tout simplement nier l'influence des classes sociales dans leurs expériences éducatives. Les chercheurs croient qu'avec cette mentalité, les participants ont le sentiment de pouvoir changer de classe sociale (mobilité sociale) et d'être en mesure de se définir comme eux-mêmes le désirent. Les chercheurs soulignent les contradictions dans le discours des étudiants. Ils émettent l'hypothèse que l'entrevue a suscité une réflexion chez le participant ce qui l'amène à accorder de plus en plus d'importance au sujet et à faire évoluer son point de vue au fil de l'entrevue. Ces deux explications offrent des pistes de réflexion intéressantes dans le cadre de ce projet de recherche.

Le quatrième article est celui de Sullenberger et ses collaborateurs (2012). L'objectif était de comprendre comment les adolescents construisent et comprennent les classes sociales. L'échantillon de cette étude est composé de 46 adolescents (23 filles) âgés de 17 ou

18 ans, vivant dans des quartiers défavorisés en Ohio. Les entrevues dirigées demandaient aux participants de décrire la vie de deux individus; l'un étant concierge et l'autre vice-président d'une grande société et de soulever ensuite les différences entre ces deux personnes. Cet article est pertinent pour notre question de recension, car l'analyse par théorisation ancrée présente des résultats qui soutiennent la présence d'un lien entre le SSE et les opportunités de réussites. Les adolescents expliquent ce lien en exprimant qu'il est difficile pour certains individus, généralement de faible SSE, de vivre des réussites en raison de conditions structurales. Par exemple, il est mentionné que l'environnement familial négatif et le modelage parental ne valorisent pas l'éducation. Puis, l'accès restreint à des écoles de qualité et le manque d'argent sont également des freins à vivre des réussites. Ils expliquent également que des facteurs internes, soit des caractéristiques individuelles, peuvent également influencer la réussite, par exemple de ne pas croire à la mobilité sociale, avoir une faible motivation individuelle ou être indolent. D'une vue d'ensemble, les chercheurs constatent la présence de contradictions dans les propos des participants. Ils expliquent ces contradictions par le fait que l'adolescent, à ce niveau de développement, n'a pas une idée claire des classes sociales, de ses causes et de ses impacts.

Le cinquième article est celui de Noonan et ses collaborateurs (2012). L'objectif était de comprendre la perception des adolescents de l'influence du vécu dans la réussite au travail. Ce sujet est pertinent, car il s'intéresse à l'influence du vécu socio-économique sur la réussite. L'échantillon est composé de 27 adolescents (20 filles) âgés en moyenne de 17 ans et vivant dans un quartier défavorisé aux États-Unis. Les participants devaient faire partie du programme école-travail. En entrevue, une seule question a été posée à propos de l'influence

de leur vécu sur le succès et les difficultés au travail. L'analyse thématique souligne quatre grands thèmes qui sont pertinents dans l'explication du lien entre le SSE et la réussite scolaire. Tout d'abord, l'influence de l'environnement est positive lorsque la famille de l'adolescent est soutenante et qu'elle lui a appris à persévérer pour réussir (condition structurale). L'influence du vécu est négative lorsque le cercle d'amis est composé de pairs déviants et que l'entourage a déjà, à la base, des appréhensions négatives envers la réussite de l'adolescent (condition structurale). L'influence du vécu peut être négative, mais être contrebalancée positivement par les caractéristiques individuelles développées malgré un contexte de vie plus difficile et un milieu limitant les opportunités. Finalement, les jeunes ont perçu que le vécu pourrait ne pas influencer la réussite, dans ce cas, le succès résiderait uniquement dans les caractéristiques individuelles comme la personnalité et la sociabilité. Au cours de l'entrevue, les participants ont mis l'accent sur les caractéristiques individuelles telles que l'effort, la persévérance et la volonté pour expliquer la réussite scolaire et ceci malgré un faible SSE. Ces résultats sont pertinents dans le cadre de ce projet, car ils soulignent de quelle façon l'adolescent peut percevoir l'influence de son SSE familial sur ses opportunités de réussite; à la fois en s'appuyant sur les conditions structurales que sur les caractéristiques individuelles.

Le sixième article est celui de Blustein et ses collaborateurs (2002). L'objectif était d'examiner comment les classes sociales influencent la transition école-travail. Ce sujet est pertinent dans le cadre de ce projet, car il aborde, entre autres, ce qui facilite ou nuit à la réussite scolaire et ainsi, influence l'accessibilité de certains emplois. L'échantillon est composé de 20 jeunes adultes (10 femmes) âgés en moyenne de 22 ans, vivant dans une ville

au nord des États-Unis. Plus précisément, dix participants sont de SSE moyen-élevé et dix participants sont de faible SSE, en se basant sur l'occupation des parents. Les entrevues permettaient aux participants de discuter de l'influence du statut social sur les défis reliés à la transition dans le monde du travail. L'analyse thématique soulève le thème des ressources et des barrières éducationnelles. Les chercheurs affirment que ce thème est identifié de façon similaire par les deux groupes de participants (SSE faible ou SSE moyen-élevé). Telles que perçues par les adolescents, les ressources internes (facteurs personnels) qui favorisent la réussite scolaire sont les habiletés cognitives, la motivation, l'endurance et l'engagement scolaire. À l'inverse, les barrières internes (facteurs personnels) qui nuisent à la réussite sont le faible engagement scolaire, la faible motivation et de faibles aptitudes de base. Les adolescents perçoivent que les ressources externes (facteurs environnementaux) qui favorisent la réussite scolaire sont présentes dans les écoles des milieux aisés et sont en lien avec la grande accessibilité et l'utilité des ressources d'aide dans ces écoles. À l'inverse, les barrières externes (facteurs environnementaux) qui nuisent à la réussite scolaire se constatent dans les écoles de milieux défavorisés et, d'après la perception des jeunes, concernent les difficultés d'accès à des ressources d'aide et le peu d'utilité concrète des ressources en place dans ces écoles. Ces résultats sont pertinents pour la question de recension, car ils appuient la présence d'un lien entre le SSE et la réussite scolaire en expliquant le lien à partir de caractéristiques individuelles et de conditions structurales précises. Il est intéressant de noter une convergence d'opinion en entrevue entre les deux groupes de classes sociales différentes; ils s'entendent sur des facteurs similaires pour expliquer le lien.

4. LA SYNTHÈSE

Les informations tirées des dix articles recensés ont permis d'apporter un éclairage nouveau sur les perceptions des adolescents du lien entre le SSE et les différentes opportunités de réussites concernant la réussite scolaire. À la question principale de cette recension, la majorité des articles soulignent que les adolescents ont la perception qu'il existe un lien entre le SSE et le concept de réussite. Toutefois, à l'inverse, certains de ces articles soulèvent également que des adolescents adoptent une opinion qui appuie l'absence de lien. La position face au lien demeure partagée.

À la sous-question de recension, les résultats des études expliquent le lien ou l'absence de lien en s'appuyant sur des arguments concernant les conditions structurales et/ou des arguments concernant les caractéristiques individuelles. Les facteurs identifiés par les adolescents sont similaires. Les opinions des adolescents sont donc cohérentes avec le modèle théorique suggéré par Stephens et ses collaborateurs (2012) pour aborder le lien entre le SSE et la réussite scolaire.

Il est intéressant de constater que la majorité des articles recensés se sont intéressé uniquement à la perception des adolescents considérés à faible SSE. Il est donc possible de dresser un meilleur portrait des facteurs internes et externes selon les perceptions de cette classe sociale spécifique. Cependant, il n'est pas possible de dégager une conclusion similaire en ce qui concerne les autres classes sociales (moyenne et élevée) en raison du type d'échantillonnage dans les articles recensés.

4.1 Limites des études

Tout d'abord, les limites des articles doivent tenir compte des particularités d'un devis qualitatif. Les limites seront donc discutées en fonction des critères de rigueur scientifique propre aux recherches qualitatives : transférabilité, crédibilité, confirmabilité, fiabilité.

Dans un premier temps, la grande majorité des articles n'a pas considéré un échantillon de participants qui inclut la perception des jeunes provenant de différentes classes sociales soit de SSE faible, moyen ou élevé. La compréhension actuelle de la façon dont le SSE est associé aux perceptions des jeunes est donc limitée. Une moins grande diversité donne accès à une variété de perceptions moins riche et diminue la transférabilité des résultats.

Dans un deuxième temps, toutes les études ont utilisé une mesure du SSE objectif afin de classifier le participant dans l'une ou l'autre des catégories. Les articles recensés ont pris en considération le SSE familial en retenant généralement le niveau d'éducation et le type d'emplois des parents ou le SSE du secteur d'habitation de l'adolescent afin de le catégoriser de statut socio-économique faible, moyen ou élevé. Aucun article n'a pris en considération l'évaluation subjective de l'adolescent de son SSE ce qui affecte la crédibilité des résultats. De ce fait, les écrits ne permettent pas de bien répondre à la question de cette recherche.

Dans un troisième temps, parmi les études retenues, le lieu de réalisation de l'étude et le sexe des participants nuisent également à la transférabilité en sol québécois et à la

fiabilité des résultats. Deux études (Sinha et Mishra, 2015; Matope et Badroodien, 2015) se sont déroulées en Inde et en Afrique du Sud, soit dans des contextes culturels particuliers et ayant des réalités éducationnelles qui peuvent être différents de celles présentes en Amérique du Nord. De ce fait, les résultats doivent être considérés avec discernement dans le cadre de ce projet qui s'inscrit spécifiquement dans le contexte éducatif du Québec. Il faut prendre en considération que l'impact du SSE au Québec est différent de l'impact du SSE dans les autres pays du monde. Les auteurs Hamilton, Noh et Adalf (2009) expliquent cette affirmation par l'accessibilité au Québec de programmes sociaux tels que les soins de santé gratuits, de l'accès à l'éducation gratuitement, de l'aide sociale, d'aides aux familles et aux aînés; des services qui demandent des dépenses considérables et/ou moins accessibles dans les pays plus défavorisés. De ce fait, les conséquences sur la qualité de vie des familles et des adolescents de faible SSE sont différentes au Québec qu'ailleurs.

De plus, parmi les dix études recensées, cinq avait un échantillon composé en grande majorité de participants féminins (Bettie, 2002; Noonan *et al.*, 2007; Noonan *et al.*, 2012; Spencer *et al.*, 2013; Thomas et Azmitia, 2014) et deux études ne divulguaient pas cette information (Matope et Badroodien, 2015; Sinha et Mishra, 2015). La transférabilité est compromise pour les études ayant des données descriptives manquantes et cet aspect questionne sans aucun doute leur crédibilité. La présence marquée de filles dans les échantillons peut également nuire à la transférabilité des résultats chez une population présentant un ratio différent (filles/garçons).

Dans le même ordre d'idée, une étude donnait peu de détails au sujet du contexte des entrevues, du milieu de vie (Matope et Badroodien, 2015). Cet aspect vient nuire à la confirmabilité de leurs résultats. Au-delà de la description détaillée du contexte, les études qualitatives recensées ont tenté d'assurer par différents moyens la confirmabilité de leurs résultats, par exemple, impliquer activement les participants, réduire leurs interventions directes, adapter le moyen de collecte de données au mode de vie des participants. Toutefois, il est difficile d'être complètement assuré que les réponses des participants relèvent uniquement du contexte et non de l'influence du chercheur lorsqu'il est en interaction avec les sujets. C'est le cas par exemple de l'étude de Bettie (2002) avec un devis ethnographique.

5. LES OBJECTIFS DU PROJET DE RECHERCHE

L'objectif prend en considération que le domaine de la recherche actuelle a démontré, à plusieurs reprises à l'aide de la méthodologie quantitative, qu'il existe un lien entre le statut socio-économique et la réussite scolaire. C'est de cette approche qu'est ressortie la proposition théorique de Stephens et ses collaborateurs (2012) en proposant le modèle socioculturel. Toutefois, les recherches quantitatives n'expliquent pas comment est comprise cette association par les acteurs et pourquoi il existe des divergences dans les résultats des recherches sur le sujet.

De plus, la plupart des études qui se concentrent sur une clientèle adolescente prennent en compte uniquement la mesure du statut socio-économique familial. On sait actuellement que plusieurs auteurs soulèvent la nécessité de s'attarder à la compréhension

subjective des adolescents du statut socio-économique, car elle semble être différente de la définition utilisée dans les études auprès d'une population adulte.

Ainsi, afin de participer à l'avancée des connaissances scientifiques et de pallier certaines limites présentes dans la littérature, la question de recherche principale est en deux temps soit : (1) quelle position les adolescents adoptent-ils face au lien entre le SSE et la réussite scolaire? (présence, absence ou ambivalence face au lien) et (2) comment ils expliquent leur position? Nous allons nous baser sur le modèle socioculturel (Stephens *et al.*, 2012) pour catégoriser les arguments et opinions obtenus des participants à l'étude, soit selon des caractéristiques individuelles ou structurales, sans pour autant chercher à valider ou non ce modèle théorique.

L'objectif secondaire ou troisième objectif s'intéresse à explorer si le SSE individuel du participant influence cette position et les explications données pour justifier la présence ou l'absence de lien. La présente étude est réalisée auprès d'adolescents québécois issus de trois écoles de niveau secondaire de la région de l'Estrie. Ces trois écoles permettent de rejoindre les trois classes sociales, soit des participants de statut socio-économique faible, moyen ou élevé.

TROISIÈME CHAPITRE. LA MÉTHODOLOGIE

Ce projet s'insère dans un projet initial de plus grande envergure ayant pour titre : *Perceived socioeconomic status, educational outcomes and behaviour problems in adolescence : A mixed methods approach* (Martin-Storey, Purtell, Temcheff, Lessard et Tougas, 2015). Ce projet est subventionné par le Conseil de Recherche en Sciences Humaines (CRSH) et consiste à développer et à valider un outil d'évaluation de la perception du SSE chez les adolescents et de déterminer si la perception du SSE est associée aux enjeux éducationnels et aux problèmes de comportements. Ce chapitre a pour objectif de présenter la méthodologie utilisée afin d'atteindre les objectifs de recherche présentés précédemment soit, (1) Quelle position les adolescents adoptent-ils face au lien entre le SSE et la réussite scolaire? (2) Comment les adolescents expliquent-ils leur position? (3) Quelle est l'influence du SSE sur la position adoptée et l'explication fournie? Le devis, les participants, le déroulement, les instruments de mesure ainsi que les méthodes d'analyse seront davantage approfondis dans ce chapitre.

1. LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Ce projet s'inscrit dans un devis de type qualitatif descriptif. Il s'intéresse à exposer un sujet de recherche complexe et peu connu. Les objectifs poursuivis avec ce type de devis visent une meilleure compréhension d'un phénomène significatif pour la clientèle ciblée (Fortin, 2010). L'entrevue semi-structurée et l'analyse thématique utilisées dans le cadre de

cette recherche concordent avec les instruments de collecte de données et les analyses généralement attendues dans une étude au devis qualitatif.

2. LES PARTICIPANTS

L'échantillon de la présente étude est composé de 31 adolescents québécois âgés entre 13 et 18 ans (52 % de filles; âge moyen= 16,16, É.-T. = 1,55). Les chercheurs ont recruté les participants dans trois milieux différents notamment une maison des jeunes d'un quartier défavorisé, une école secondaire dite régulière et une école secondaire privée. La sélection des milieux de recrutement visait à constituer un échantillon composé des trois classes socio-économiques (SSE faible, moyen, élevé). Une attention particulière a également été portée au recrutement de filles et de garçons (ratio 50/50) afin d'assurer la représentativité des deux sexes. Les caractéristiques détaillées des participants, soit le niveau scolaire du jeune, le niveau de scolarité de la mère et du père ainsi que le revenu total annuel du ménage familial sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1. Caractéristiques descriptives des participants (N=31)

| Caractéristiques | N | M (É.-T.) ou % |
|--|----|----------------|
| Filles | 16 | 51,6 % |
| Âge | 31 | 16,16 (1,55) |
| Niveau scolaire du jeune | | |
| Secondaire 1 | 3 | 9,7 % |
| Secondaire 2 | 7 | 22,6 % |
| Secondaire 3 | 5 | 16,1 % |
| Secondaire 4 | 5 | 16,1 % |
| Secondaire 5 | 8 | 25,8 % |
| Pas au secondaire | 3 | 9,7 % |
| Niveau de scolarité de la mère | | |
| Aucun certificat/diplôme/grade | 6 | 19,4 % |
| Secondaire ou équivalent | 11 | 35,5 % |
| Apprenti/école de métier | 0* | - |
| Collège/cégep/autre non-universitaire | 2 | 6,5 % |
| Université | 10 | 32,3 % |
| Ne sait pas | 2 | 6,5 % |
| Niveau de scolarité du père | | |
| Aucun certificat/diplôme/grade | 8 | 25,8 % |
| Secondaire ou équivalent | 8 | 25,8 % |
| Apprenti/école de métier | 1 | 3,2 % |
| Collège/cégep/autre non-universitaire | 4 | 12,9 % |
| Université | 8 | 25,8 % |
| Ne sait pas | 2 | 6,5 % |
| Revenu total annuel du ménage familial | | |
| Moins de 19 999\$ | 6 | 19,4 % |
| 20 000\$ à 29 999\$ | 1 | 3,2 % |
| 30 000\$ à 49 999\$ | 3 | 9,7 % |
| 50 000\$ à 79 999\$ | 1 | 3,2 % |
| Plus de 80 000\$ | 4 | 12,9 % |
| Ne sait pas | 16 | 51,6 % |

3. LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

L'étude a été approuvée par le comité d'éthique en éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke. Les parents de tous les participants devaient signer un formulaire de consentement qui autorise leur enfant à participer à ce projet de recherche. Pour les jeunes de 14 ans et plus, le formulaire de consentement leur était également demandé. Au total, deux

copies étaient signées afin de conserver une copie pour les archives de l'Université de Sherbrooke et une copie était remise au jeune et à ses parents.

La participation des adolescents était sur une base volontaire (échantillonnage de convenance). Les participants ont reçu une compensation financière sous forme de carte cadeau d'un montant de vingt dollars d'un centre commercial de la région.

Le recrutement des participants s'est déroulé en trois étapes, durant la période du mois de février à avril 2016 dans la ville de Sherbrooke. La première étape du recrutement a été complétée dans une maison des jeunes d'un quartier défavorisé avec l'aide d'une intervenante travaillant dans ce milieu. L'intervenante présentait le projet aux adolescents et jeunes adultes qui côtoient régulièrement ce lieu et elle prenait rendez-vous avec les jeunes intéressés à participer. La majorité de la clientèle était en situation de réinsertion scolaire et tentait d'obtenir leur diplôme d'études secondaires à l'éducation aux adultes. Au total, dix entrevues ont été réalisées à la maison des jeunes par quatre intervenantes lors de quatre visites. Les entrevues se déroulaient dans un local fermé dans le but d'assurer la confidentialité.

La deuxième étape du recrutement a permis de réaliser dix entrevues auprès d'une clientèle de classe moyenne dans une école secondaire publique et sans frais d'inscription, située dans l'est de la ville de Sherbrooke. Les entrevues ont été possibles grâce à l'intervenante de la maison des jeunes qui a mis une des assistantes de recherche en contact avec certains jeunes de cette école. L'intervenante présentait le projet aux jeunes et fixait avec eux une rencontre avec l'assistante de recherche. L'assistante de recherche s'est

présentée à l'école, à quatre reprises, afin de réaliser les entrevues avec les répondants. Les entrevues ont été réalisées après les cours dans un local fermé afin d'assurer la confidentialité.

La troisième étape du recrutement a visé la participation de jeunes provenant d'un milieu considéré comme économiquement aisé. Pour ce faire, la responsable de l'étude, Alexa Martin-Storey, a obtenu l'autorisation du directeur d'une école secondaire privée pour effectuer le recrutement. L'école est située au centre-ville de Sherbrooke et les frais d'inscription sont de 3200 \$ par année scolaire. Deux assistantes de recherche se sont déplacées directement dans le milieu pendant l'heure du dîner, aux cafétérias du premier et deuxième cycle afin de recruter les jeunes. Les assistantes présentaient le projet, le type de questions et la compensation monétaire offerte pour la participation. Un nombre élevé d'élèves ont remis leurs coordonnées aux assistantes, soit 48 jeunes de tous les niveaux. Étant donné que le recrutement était limité à un total de dix participants, les assistantes ont procédé à un tirage au sort ciblé afin de recruter, au final, seulement un garçon et une fille par cycle de secondaire. Les jeunes participants ont été contactés par téléphone afin de prendre rendez-vous avec l'assistante. Les entrevues ont été réalisées à l'école après les cours ou au domicile du jeune.

4. L'INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES

4.1 Les entrevues individuelles semi-structurées

Dans le cadre de ce projet, l'entrevue individuelle est de type semi-structuré. Les entrevues ont duré entre 26 minutes et une heure et demie. L'entrevue permet de comprendre

la perception et la compréhension unique des participants d'un phénomène précis (Fortin, 2010). En raison de la nature sensible des informations à recueillir, les entrevues individuelles ont été privilégiées comparativement aux entrevues de groupes. La perception unique de l'individu était souhaitée.

Le canevas d'entrevue a été créé par l'expertise de l'équipe de recherche dans le domaine du développement de l'adolescent et dans le domaine de la recherche qualitative. Le canevas a été élaboré à partir des écrits scientifiques et des données qualitatives et empiriques sur le sujet.

Cette première version a été révisée par un comité de trois experts composé d'une spécialiste dans le domaine du statut socio-économique ainsi que deux membres ayant des expertises dans le développement des adolescents. Ces derniers ont été en mesure de valider l'adéquation des thèmes et la formulation des questions (détaillés ci-dessous). Pour donner suite à leurs recommandations, une deuxième version du questionnaire été testée sur le terrain auprès d'adolescents par une auxiliaire de recherche. De cette façon, il était possible de vérifier la réaction des adolescents, la clarté des items et si les questions permettaient réellement l'atteinte des objectifs de l'étude initiale. Suite à cet essai auprès de quatre adolescents, quelques dernières modifications ont été apportées notamment pour clarifier certaines questions ou les modifier afin d'éviter la redondance.

La passation des entrevues a été réalisée par quatre assistantes de recherche ayant une formation générale en psychoéducation. Elles ont reçu une formation spécifique de quatre heures sur le processus des entrevues individuelles avec une étudiante au doctorat qui avait

une expertise en recherche qualitative. À la fin de la formation, les assistantes ont pu tester l'entrevue et faire une première lecture du canevas de questions. Le canevas d'entrevue, présenté à l'annexe B, permet de prendre connaissance des différents thèmes abordés ainsi que d'apprécier la structure du canevas. L'entrevue était composée de quatre sections ou thèmes soit, les différences dans la vie en générale, le langage des jeunes en fonction des différents statuts socio-économique, l'influence du statut socio-économique sur la vie des jeunes et les ressources d'aide à l'école.

Ce projet de recherche s'inscrit précisément dans la troisième section concernant l'influence du statut socio-économique sur la vie des jeunes. Plus précisément, les questions analysées afin d'atteindre les objectifs de cette recherche sont : « Selon toi, est-ce que ça change quelque chose dans la vie de vivre dans une famille plus pauvre? », « Selon toi, est-ce que ça change quelque chose dans la vie de vivre dans une famille plus riche? ». Ces questions offrent une opportunité aux jeunes de discuter de la réussite scolaire de façon spontanée, avec un adulte neutre, c'est-à-dire n'ayant aucun pouvoir décisionnel/d'influence sur leur vie, comparativement aux parents ou aux personnels scolaires. Puis, la question « Est-ce que le fait de provenir d'une famille plus riche ou plus pauvre peut changer quelque chose sur la réussite scolaire? » permet de documenter l'explication du lien. L'ordre des questions dans chaque section allait de la plus générale à la plus spécifique. Les questions plus précises et sous-questions permettaient d'approfondir un sujet qui avait été abordé sommairement par le participant lors d'une question plus générale. Au début de l'entrevue, l'auxiliaire rappelait aux jeunes qu'ils étaient enregistrés à des fins d'analyse, qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses, qu'ils avaient le droit de refuser de répondre à

certaines questions, qu'ils pouvaient demander de cesser l'entrevue à tout moment sans perte de compensation et que tout ce qu'ils allaient dire en entrevue demeurerait strictement confidentiel. Le protocole de passation des entrevues a été respecté ce qui permettrait la transférabilité de cette étude. Le protocole respecté a permis également de limiter les biais possibles liés aux caractéristiques des différentes intervieweuses. Les questions d'entrevues étaient posées de la façon indiquée dans le canevas et aucun ajout d'exemples ou d'explications supplémentaires n'était permis.

5. LA MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES

5.1 Les verbatims

Les verbatims, soit un compte-rendu exact des mots dit à l'oral par le répondant et l'intervieweur, étaient transcrits par la même personne qui avait mené l'entrevue. La transcription se faisait dans un court délai. Les verbatims ont donc été transcrits au fur et à mesure que la collecte de données se déroulait et non uniquement à la toute fin du processus. Cette façon de procéder assure la fiabilité des informations en permettant une description détaillée de l'information encore récente dans la mémoire. Cette façon de procéder permettait à l'assistante d'ajouter des nuances ou de l'information pour faciliter la compréhension du verbatim. Toutes les entrevues ont été numérotées et aucune information transcrite ne permet d'identifier le participant.

5.2 L'analyse

L'encodage des verbatims, soit transcrire les données dans un format précis pour ensuite faciliter la codification, s'est fait par l'utilisation du logiciel de traitement des données qualitatives, N'Vivo 10 (QSR International 2010). Ce logiciel permet concrètement de coder les différents sujets abordés dans les verbatims. Par la suite, pour la présentation des données, le logiciel permet la classification des données en fonction du statut socio-économique (faible, moyen, élevé) des répondants, ce qui facilite l'analyse des tendances, des ressemblances et des différences entre les participants.

L'analyse thématique (Braun et Clarke, 2006) a été utilisée dans le but d'identifier, d'analyser et de rapporter des thèmes récurrents dans le discours des adolescents. Un thème correspond à une idée centrale. L'approche thématique est indiquée dans le cadre de cette recherche, car elle permet une analyse flexible et complexe des données qualitatives. L'approche choisie est en mesure de refléter la perception unique des adolescents. Elle s'intéresse au contenu sémantique soit de dégager concrètement le sens des propos tenu par les répondants et au contenu latent qui permet plutôt d'analyser l'implicite du discours, les non-dits dans leurs subtilités. Nous rappelons que l'objectif de recherche n'est pas de valider un modèle théorique. L'approche de Braun et Clarke (2006) permet de suivre une approche inductive soit de s'appuyer sur le contenu des entrevues pour ensuite faire émerger les thèmes. Dans le cadre de cette recherche, nous allons débiter par une approche inductive et, ensuite, s'appuyer sur le modèle théorique (modèle socioculturel), uniquement afin d'organiser les résultats.

L'analyse se déroule en six étapes comme le suggèrent les auteurs Braun et Clarke (2006). La première étape consiste à faire une lecture de tous les verbatims afin de se familiariser avec les données. Il s'agit à cette étape de dresser une liste des sujets généraux qui ressortent des verbatims. La deuxième étape consiste à coder le plus de sujets possibles à partir de notre première liste générale, dans le logiciel de traitement de données N'Vivo 10. À cette étape, il ne s'agit pas d'être restrictif dans les codes identifiés. La troisième étape consiste à regrouper les codes en thèmes et en sous-thèmes plus précis par comparaison constante entre les verbatims. La quatrième étape consiste à réviser, d'une vue d'ensemble, l'adéquation des thèmes afin d'assurer une homogénéité interne (tous les extraits coder sous un même thème ou sous-thème correspondent bel et bien au concept ciblé) ainsi qu'une hétérogénéité externe (les thèmes sont mutuellement exclusifs). Il est important de s'assurer que les thèmes identifiés sont cohérents avec l'objectif de recherche et avec les données. La cinquième étape consiste à clarifier le nom final des thèmes en identifiant une idée centrale pour chacun d'entre eux. À cette étape, il faut réussir à qualifier le thème le plus clairement et précisément possible. Il faut également clarifier l'identité de nos sous-thèmes. La sixième étape consiste à produire le rapport qui explique la pertinence et les raisons de l'identification des thèmes retenus. À cette dernière étape, des extraits narratifs illustrent les choix des thèmes et contribuent à l'argumentation. Il faut noter que malgré la division en étapes, l'approche de Braun et Clarke (2006) prône un processus itératif de va-et-vient en exigeant de revenir fréquemment aux étapes précédentes. En effet, dans une étude qualitative, les connaissances se précisent au fur et à mesure et les nouvelles informations peuvent venir modifier la façon d'analyser les données.

Dans l'optique d'assurer une crédibilité dans l'analyse des résultats, les thèmes et les sous-thèmes identifiés ont été discutés avec une personne expérimentée avec le contenu des verbatims soit Alexa Martin-Storey, la chercheuse principale de l'étude initiale (triangulation des chercheurs). Les discussions ont permis de partager nos opinions et d'obtenir un consensus sur la direction de l'analyse et l'identification des thèmes. L'avis d'une autre chercheuse permet d'objectiver les interprétations et ainsi de mieux refléter les données. Même si les recherches qualitatives ne visent pas la neutralité et la reproduction exacte des résultats, il est important que les analyses représentent le point de vue des participants. Il faut assurer une analyse solide qui reflète des interprétations similaires d'au moins deux chercheurs pour ainsi s'assurer de la confirmabilité des résultats (Fortin, 2010).

QUATRIÈME CHAPITRE. RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

Dans ce chapitre, les réponses aux questions obtenues par les participants au cours des entrevues seront présentées. Les résultats seront discutés selon la position adoptée par les participants au sujet de l'influence du SSE sur la réussite scolaire. La nature des liens qui appuie leur position sera également détaillée. Dans la première section, il sera d'abord question des propos recueillis par les participants ayant la perception que le SSE influence sans aucun doute la réussite scolaire. La deuxième section abordera le point de vue des participants discutant avec ambivalence de cette association et la troisième section exposera l'opinion des participants qui croient en l'absence de lien entre ces deux concepts. Puis, traité séparément dans chacune de ces trois sections, il sera question de distinguer les réponses des participants selon leur propre SSE, rappelant l'objectif secondaire de cette étude.

1. PERCEPTION DES ADOLESCENTS DU LIEN ENTRE SSE ET RÉUSSITE SCOLAIRE

Pour répondre à l'objectif un et deux de cette étude soit, (1) quelle position les adolescents adoptent-ils face au lien entre le SSE et la réussite scolaire et (2) comment les adolescents expliquent leur position, les données recueillies au cours des entrevues ont permis d'identifier trois positions chez les participants pour expliquer leur perception du lien entre le SSE et la réussite scolaire. Tous les participants ont adopté l'une ou l'autre de ces trois positions. Il s'agit de la présence d'un lien sans équivoque, de l'ambivalence face au

lien (présence et absence de lien) ou de l'absence totale de lien. Le choix d'un type de pensée varie quelque peu selon le SSE spécifique du répondant et le caractère de la question à laquelle ils ont répondu, c'est-à-dire spontanée ou dirigée. Chacun des types d'arguments sera détaillé et illustré par les verbatims des adolescents participants à cette étude. Le tableau 2 présente une vue d'ensemble des résultats obtenus.

Tableau 2. Vue d'ensemble des résultats

| Position de l'adolescent face au lien | N selon le SSE | Types d'argumentation |
|---------------------------------------|--|---|
| Présence N= 10/31 | 3 Faible SSE 4 Moyen SSE 3 Élevé SSE | Majorité à propos de caractéristiques structurales Cas unique à propos de caractéristiques individuelles |
| Ambivalence N= 15/31 | 1 Faible SSE 8 Moyen SSE 6 Élevé SSE | Autant à propos de caractéristiques structurales qu'à propos de caractéristiques individuelles |
| Absence N= 6/31 | 2 Faible SSE 3 Moyen SSE 1 Élevé SSE | Uniquement à propos de caractéristiques individuelles |

1.1. Présence d'un lien et nature des explications

Près du tiers des répondants (10/31) évoque la présence, sans équivoque, d'un lien entre le SSE et l'éducation. La majorité d'entre eux discute de l'effet positif que peut avoir un SSE élevé sur la réussite scolaire ou, de façon similaire, l'impact négatif d'un faible SSE sur la réussite scolaire. Cette perception s'apparente à la compréhension générale des adultes à propos de ce lien approfondis dans les études quantitatives (Bergman et Scott, 2001).

Tsé tu pars, euh en partant, tu vas dans des écoles privées, des meilleures écoles, c'est des écoles qui ont une meilleure cote. Euh, fac, pi souvent dans ces écoles-là t'as plus de ressources, t'as plus d'aide, t'apprends plus de langues, t'apprends plus de choses aussi. Fac, ça t'aide après ça à aller dans une meilleure école au secondaire [...] (Fille, 16 ans)

Les adolescents qui discutent de l'aspect positif d'être riche sur la réussite scolaire s'appuient exclusivement sur des arguments qui concernent les caractéristiques structurales. Les deux thèmes structuraux, étroitement liés, qui sont revenus le plus souvent dans le discours des participants concernent le type d'école fréquentée, soit l'avantage de l'école privée et la qualité de l'éducation, étant meilleure dans les écoles accessibles à ceux qui ont un SSE élevé. Même si nous avons une certaine évidence que les jeunes ont tendance à croire que de provenir d'un milieu défavorisé va de pair avec être moins performant à l'école découlant de caractéristiques individuelles (Wood *et al.*, 2006), ce n'est pas un élément que nous avons observé dans leurs propos.

Oui ça va changer ta réussite parce que si tu vas, mettons à l'école du quartier ou à une école privée, que l'enseignement est différent, yé meilleur mettons à une école privée. (Garçon, 13 ans)

Un autre thème structural a été mentionné par quelques adolescents et concerne globalement le contexte de vie de l'individu. Par contexte de vie, il est question de situations sociales et d'opportunités. Selon eux, le SSE élevé influence positivement le contexte de vie, ce qui influence finalement la réussite scolaire. Le discours des adolescents abordait la

popularité à l'école et les opportunités de réussite plus nombreuses pour les jeunes de SSE élevé.

Ben je dirais que si mettons t'es né dans une famille plus riche ben là la réussite à l'école ça pourrait être... mettons autant sur le côté populaire que le côté réussite avec les notes [...] tu vas arriver à l'école pis tu vas... autant flasher que quelqu'un qui est pauvre, mais peut-être d'un côté plus positif faire « lui y est hot pis on aimerait ça être comme lui » tu vas peut-être être plus un modèle d'avancement. (Garçon, 17 ans)

De façon similaire, d'autres répondants expliquent la présence d'un lien en exprimant l'effet négatif que peut avoir un faible SSE sur la réussite scolaire.

J'imagine, quand t'es plus pauvre... habituellement tu te fais plus écœurer parce que ça paraît que t'es plus pauvre fait que le monde te niaise là, pis là les enfants ont de la misère à se concentrer là faque qu'ils étudient moins. (Fille, 18 ans)

Comme indiqué dans ce verbatim, les adolescents qui discutent de l'association négative entre le faible SSE et la réussite scolaire expliquent leur position en mentionnant des thèmes qui concernent des caractéristiques structurales et un thème bien précis qui concerne les caractéristiques individuelles.

Les arguments des adolescents, en lien avec les caractéristiques structurales, sont soit le type d'école fréquentée et la qualité de l'éducation ou bien ils abordent le thème du

contexte de vie. Il est question ici, précisément, des situations d'intimidation. Cette situation sociale serait vécue par les jeunes de faible SSE et influencerait négativement la réussite scolaire.

Tu peux venir à une école pis les gens ils te disent « oh toi t'as pas les moyens » comme ils commencent à l'intimider justement parce que ses parents y'ont pas les moyens ou que yé plus pauvre. Pis comme quand t'es intimidé t'as vraiment pas la tête à comme, à étudier. Pis tu fais juste te dire comme que t'as pas envie d'aller à l'école, pis t'as juste peur de qu'est-ce que les autres vont dire. Pis j'pense que tu penses tout le temps à ça. (Fille, 15 ans)

Il est intéressant de soulever, qu'en aucun cas, les jeunes ont discuté de préjugés ou ont exprimé des jugements négatifs envers les jeunes défavorisés. Ils ont plutôt exprimé savoir que les jeunes de faible SSE vivent des situations de discrimination de la part des autres dans leurs différents milieux de vie. Selon eux, les jeunes de faible SSE sont confrontés à des situations plus difficiles au quotidien, ce qui peut influencer leur réussite scolaire.

Puis, l'argument spécifique qui concerne les caractéristiques individuelles met de l'avant la difficulté de concentration en milieu scolaire chez les jeunes de faible SSE.

Ouais bin c'est sûr que quelqu'un qui est plus pauvre qui va avoir plus de difficulté à se concentrer, c'est sûr que ça va changer ses notes. C'est sûr que quelqu'un qui ne se concentre pas va pas apprendre tout ce qui devrait

apprendre. Fac euh, rendu aux examens c'est sûr qu'y va rusher, si on veut.

(Garçon, 18 ans)

En revanche, un seul adolescent explique la présence d'un lien en exprimant plutôt l'effet positif que peut avoir un faible SSE sur la réussite scolaire.

Ben quand t'es plus pauvre, ça va t'encourager plus direct ça, ça va te motiver plus. [...] ceux qui sont d'une famille riche sont poussés par leurs parents, mais lui qui vient d'une famille pauvre tsé si y'es assez intelligent genre, tsé y'es plus motivé que l'autre en faites. (Garçon, 17 ans)

Cet adolescent exprime l'aspect positif d'être pauvre sur la réussite scolaire en s'appuyant exclusivement sur un argument précis qui concerne les caractéristiques individuelles : la motivation à réussir à l'école. Selon lui, la motivation à réussir serait plus grande chez les jeunes de faible SSE.

Enfin, il est possible de noter qu'aucun des répondants ne s'est positionné quant à la présence d'un lien en exprimant l'effet négatif d'un SSE élevé sur la réussite scolaire.

Dans l'ensemble, il est possible de soulever que peu importe le sens de l'association (positive ou négative), les adolescents qui perçoivent un lien entre le SSE et la réussite scolaire, abordent des arguments similaires. Ces arguments sont majoritairement en lien avec des caractéristiques structurales (type d'école/la qualité de l'éducation et le contexte de vie). De façon controversée, quelques jeunes seulement ont abordé des thèmes qui touchent les

caractéristiques individuelles (concentration, motivation) pour expliquer la présence d'un lien.

1.1.1 Présence d'un lien selon le SSE spécifique du répondant

Parmi les jeunes qui ont exprimé par leurs arguments la présence, sans contredit, d'un lien entre le SSE et la réussite scolaire, il y a 3/6 jeunes de faible SSE, 4/15 jeunes de SSE moyen et 3/10 de SSE élevé. Il est possible de constater que la moitié des adolescents de faible SSE interrogés se sont positionnés dans le sens d'une association claire entre ces deux concepts.

Sur le plan du SSE, on observe une certaine particularité dans les réponses des jeunes considérés à faible SSE. Ils ne discutent pas de l'éducation de façon spontanée (3/6), mais argumentent à la question dirigée pour exprimer la présence d'un lien. Le seul adolescent ayant répondu que le faible SSE influençait positivement la réussite scolaire est lui-même considéré comme étant de faible SSE.

1.2 Ambivalence quant à la présence ou non d'un lien et nature des explications

Près de la moitié des répondants (15/31) exprime une certaine ambivalence à la question spontanée ou dirigée, en évoquant des arguments qui reflètent à la fois la présence et l'absence d'un lien entre le SSE et la réussite scolaire.

Parmi les répondants ambivalents, il est possible de distinguer deux types d'argumentation : (1) l'argumentation réfléchie et (2) l'argumentation contradictoire. Les

jeunes qui se sont exprimés de façon réfléchie (n = 6/15), ont évoqué des nuances dans leurs arguments démontrant que leur position face au lien n'est pas définitive.

Ça dépend [...] Parce que, en général, les gens des fois qui vont venir d'une famille aisée y vont aussi avoir une certaine valeur d'étude, de réussite quand même considérablement bonne. Pas nécessairement tout le monde, mais y'a des familles qui réussissent bien pis eux y vont vouloir à tout prix l'inculquer à leurs enfants [...] Aussi dans les familles pauvres des fois [...] c'était juste une bad luck pis ç'a pas bien tombé. Mais des fois (les parents) y'auraient pas eu le goût d'étudier et d'aller plus loin qu'y faut pis ils se sont contentés peut-être du minimum. [...] C'est tu tout le temps ça? Pas nécessairement. (Garçon, 17 ans)

Les adolescents qui discutent du lien de façon réfléchie abordent les deux catégories de thèmes soit les caractéristiques individuelles et les caractéristiques structurales pour expliquer leur position. Ils adoptent un argumentaire assez clair en ce qui concerne l'influence des caractéristiques structurales. Leur position nuancée est plutôt perceptible lorsqu'ils discutent de l'influence des caractéristiques individuelles.

Les adolescents qui s'expriment de façon réfléchie vont être conscients qu'ils nuancent leurs propos. De ce fait, ces répondants expriment consciemment une difficulté à se positionner au sujet de l'influence, sans équivoque, du SSE sur la réussite scolaire en raison des caractéristiques individuelles.

D'autres répondants ambivalents ont plutôt tenu un discours qu'on pourrait qualifier de contradictoire (n = 9/15). C'est-à-dire qu'au fur et à mesure qu'ils élaborent leur argumentaire, ces adolescents arrivent à donner un ou plusieurs arguments en faveur d'une position opposée à celle adoptée au début. Leurs discours étaient généralement plus confus, passant d'un argument à l'autre sans trop d'explications.

Euh, bin c'est sûr; comme j'ai dit faut tu travailles, tu as moins le temps pour étudier (si tu es pauvre). Mais c'est pas tout le temps, tsé y'a aussi des personnes avantagées qui travaillent beaucoup pis qu'y'ont beaucoup de choses à faire [...] Mais tsé, c'est pas quelque chose juste aux pauvres d'avoir beaucoup de choses à faire. Tsé y'a beaucoup de gens qui ont d'autres responsabilités des deux côtés là (riches et pauvres). Fac, j pense pas... (Fille, 16 ans)

Dans le verbatim ci-haut, l'adolescente exprime, dans un premier temps, que les jeunes de faibles SSE éprouvent des difficultés à l'école, car ils doivent passer du temps à occuper un emploi au lieu d'étudier. Cependant, elle mentionne ensuite que les jeunes de SSE élevé peuvent également travailler et être occupés. En d'autres mots, avec cet argument structural pris seul, la jeune ne réussit pas à statuer sur la différence existante entre les jeunes de SSE différents en termes de réussite scolaire.

Tout comme les répondants qui s'expriment de façon réfléchie, les jeunes qui s'expriment avec contradiction discutent clairement de l'influence des caractéristiques structurales. Ce qui cause contradiction dans leurs discours concerne les arguments touchant les caractéristiques individuelles. Ces adolescents semblent construire leur argumentaire au

fur et à mesure qu'ils s'expriment, valant entre une position et une autre. Ils cherchent à adopter une position définitive face au lien entre le SSE et la réussite scolaire. Cependant, ils n'en sont pas capables en raison de leurs arguments divergents quant à l'influence des caractéristiques structurales et individuelles sur la réussite scolaire.

Les adolescents qui ont adopté une position ambivalente ont abordé des arguments similaires autant pour les caractéristiques structurales que pour les caractéristiques individuelles, peu importe leur point de vue, réfléchi ou contradictoire. Les arguments touchant les caractéristiques structurales rejoignent, en partie, ceux évoqués par les jeunes qui appuient la présence d'un lien. En effet, les jeunes ambivalents ont également abordé les thèmes structuraux soit : du type d'école et de la qualité de l'éducation. Ils ont toutefois mentionné deux autres thèmes structuraux uniques. Le premier concerne l'accessibilité aux ressources d'aide. Selon eux, le SSE élevé influencerait positivement l'accessibilité aux services d'aide lorsqu'un jeune éprouve des difficultés scolaires.

Eum, souvent aussi quand tu vis dans une famille riche justement si t'as un problème de développement bin là t'es tout de suite suivi par un spécialiste...tsé tes parents vont tout de suite prendre les mesures fac ça va vraiment t'aider. Pis eum, tsé...les services sont plus accessibles si t'as de la difficulté. (Fille, 16 ans)

Les participants ambivalents ont également discuté de l'environnement familial pour exprimer une association positive entre le SSE élevé et la réussite scolaire. Les arguments sous ce thème concernaient les modèles et les habiletés parentales en passant par les valeurs prônées au sein de la famille.

Y'ont des modèles différents. Comme, mettons souvent, les gens qui sont riches c'est parce que y'ont beaucoup étudié pour avoir une bonne job. Fak tsé t'as tes parents comme modèle; tu sais qu'eux y'ont été capables. Mais pour les personnes moins avantagées, les parents n'ont peut-être pas bien réussi, y'ont peut-être pas leur secondaire. Fac, tsé tu te dis « ah ma mère a l'a pas de secondaire pis est correct ». Fac, comme, t'es dans un environnement où les gens y'ont pas tout réussi fac, tu dis, comme, ç'pas si grave que ça. (Fille, 16 ans)

Au sujet des caractéristiques individuelles, les répondants ambivalents abordent sensiblement les mêmes thèmes que les répondants qui appuient la présence d'un lien, sans équivoque. En effet, ils viennent nuancer leur point de vue en abordant l'aspect de la motivation, des efforts investis et de l'intelligence qui semblent être davantage indépendants au SSE tout en influençant la réussite scolaire.

Hmm ça peut avoir un impact [...], mais en général non ça change rien parce que si tu mets les efforts que tu veux mettre, tu, tsé ça changera rien que la personne elle soit plus riche ou plus pauvre là. (Fille, 16 ans)

1.2.1 Ambivalence d'un lien selon le SSE spécifique du répondant

Parmi les jeunes qui ont exprimé une ambivalence quant à la présence d'un lien entre le SSE et la réussite scolaire, il y a 1/6 jeunes de faible SSE, 8/15 jeunes de SSE moyen et 6/10 de SSE élevé.

Selon le SSE du répondant, la majorité des jeunes (6/8) considérés comme ayant un SSE moyen adoptent une position ambivalente avec des propos contradictoires. Ils appuient dans un premier temps spontanément la présence, sans équivoque, d'un lien entre le SSE et la réussite scolaire et dans un deuxième temps, de façon dirigée, ils argumentent à propos de l'absence d'un lien. L'une des adolescentes qui, de façon spontanée exprime un lien entre le SSE et l'éducation, mentionne pourtant qu'il n'y a pas de lien à la question dirigée :

Non, parce que ça veut pas dire que si t'es plus riche tu vas être plus intelligent, parce que y'a des gens qui ont été pauvres pis là y'ont travaillé de toute leur force à l'école pis là y'ont eu de l'argent. (Fille, 13 ans)

Chez les jeunes de SSE élevé, le constat est légèrement différent. Tout comme chez les jeunes de SSE moyen, la majorité des adolescents de SSE élevé ayant une position ambivalente (4/6) répondent spontanément qu'il y a présence d'un lien. Cependant, à la question dirigée, la moitié des répondants de SSE élevé ayant une position ambivalente (3/6) adoptent, cette fois-ci, un discours plus réfléchi. L'autre moitié des répondants (3/6) argumentent de façon contradictoire lorsqu'on considère leurs réponses à la question spontanée et à la question dirigée.

Sur le plan des différents SSE, il y a une distinction intéressante à soulever en fonction des thèmes abordés par ces adolescents. Parmi les jeunes de SSE élevé, deux participants vont au-delà de l'énumération de caractéristiques structurales et individuelles pour exprimer leur position réfléchie en discutant plutôt de l'interinfluence qui existerait entre les facteurs individuels et les facteurs structuraux. Selon eux, chaque individu vit dans un milieu unique

et possède une perception unique de ce milieu. En d'autres mots, ces deux adolescents appuient l'importance de considérer la perception qu'a un individu de l'influence des différents facteurs sur sa réussite scolaire. Cette perception déterminerait si oui ou non et à quel degré, le SSE influence la réussite scolaire. Cette perception étant différente pour chaque individu ce qui explique pourquoi, selon eux, il n'est pas possible de statuer, sans équivoque, qu'il y a présence ou absence de lien entre le SSE et la réussite scolaire.

Plus riche ça peut pousser les gens à essayer d'être comme leurs parents pi de se forcer plus, mais aussi ça peut les rendre paresseux. [...] Ca fait la même chose exactement quand t'es pauvre. Quand t'es pauvres tu peux dire « ok moi j'veux me sortir de la misère, j'veais aider mes parents » pi autant tu peux dire « ah de toute façon j'ai pas de chance ». D'après moi c'est vraiment dans l'interprétation des faits. Si toi t'interprètes la situation financière de ta famille comme ça ou si toi t'interprètes la situation financière de ta famille comme ça.

(Garçon, 16 ans)

1.3 Absence de lien et nature des explications

Peu de jeunes (6/31) évoquent l'absence de lien entre le SSE et l'éducation, peu importe le type de question spontanée ou dirigée. Les adolescents qui discutent de l'absence de lien expliquent généralement en peu de mots le pourquoi de leur position.

Non [ça n'a pas de lien]. Parce tu peux réussir autant d'une façon ou d'un autre, faut que tu fonces dans la vie, faut que t'aïlles confiance dans toute, faut que tu te dises que t'es capable là. (Fille, 18 ans)

Malgré ces courtes réponses, il est possible de constater que ces jeunes expliquent leur position en abordant uniquement des arguments touchant les caractéristiques individuelles. Les caractéristiques individuelles abordées par ces jeunes concernent l'intelligence, la motivation personnelle, les efforts que l'individu met dans ses études et une volonté individuelle de réussir. Les participants soutenant cette position discutent des caractéristiques individuelles comme influençant la réussite scolaire, mais comme étant un facteur indépendant du SSE; expliquant ainsi l'absence de lien entre le SSE et la réussite scolaire.

Ben j'ai dit non parce que dans l'fond euh, tsé c'est pas l'argent qui, qui va t'mettre en secondaire 5. C'est plus toi, ton intelligence, de comment tu t'débrouilles à l'école. (Fille, 17 ans)

Ben j'pense pas que ça change là, grand-chose là. [...] Parce que tsé si la personne à veut se forcer à l'école qu'à soit... avec un peu plus d'argent ou pas d'argent ça change pas grand-chose là. (Fille, 17 ans)

1.3.1 Absence d'un lien selon le SSE spécifique du répondant

Parmi les jeunes qui ont exprimé l'absence sans équivoque d'un lien entre le SSE et la réussite scolaire, il y a 2/6 jeunes de faible SSE, 3/15 jeunes de SSE moyen et 1/10 de SSE élevé. Sur le plan du SSE, il n'y a pas de distinction particulière entre les thèmes abordés par ces adolescents.

CINQUIÈME CHAPITRE. LA DISCUSSION

Dans ce dernier chapitre, les résultats seront discutés et appuyés par des éléments théoriques soulevés dans la problématique ou encore certains résultats des études retenues dans la recension. L'emphase sera mise sur les explications des adolescents. Ensuite, les forces, les limites et biais de cette étude seront exposés. Des recommandations seront émises avant de conclure avec les retombées de ce projet de recherche pour les psychoéducateurs.

Ce projet de recherche visait principalement à augmenter les connaissances actuelles en ce qui concerne la perception qu'ont les adolescents du SSE et de son lien avec la réussite scolaire. Les trois objectifs poursuivis sont : (1) Quelle position les adolescents adoptent-ils face au lien entre le SSE et la réussite scolaire? (2) Comment les adolescents expliquent-ils leur position? (3) Quelle est l'influence du SSE sur la position adoptée et l'explication fournie?

1. DISCUSSION DES PRINCIPAUX RÉSULTATS

Tout d'abord, les résultats obtenus suggèrent que la majorité des adolescents se positionnent sur la présence, d'une façon ou d'une autre, d'un lien entre le SSE et la réussite scolaire. Même si cette position face au lien n'est pas surprenante, elle indique tout de même que la majorité des adolescents adhère à la vision également partagée dans les études quantitatives (Sigelman, 2012; Sirin, 2005; Quon et McGrath, 2014).

1.1 Des explications de nature individuelle et/ou structurale

Pour s'exprimer sur la nature du lien, les adolescents ont abordé des arguments qu'il est possible de classer en deux grandes catégories : les caractéristiques individuelles et les caractéristiques structurales. En ce qui concerne la catégorie des caractéristiques individuelles, les adolescents de la présente étude ont discuté des thèmes touchant la motivation interne à réussir, la capacité de concentration, le niveau d'efforts investis, le niveau d'intelligence et la volonté personnelle de réussir. En ce qui concerne les caractéristiques structurales, les adolescents ont discuté de l'influence du type d'école fréquentée, de la qualité de l'éducation reçue dans les écoles, du niveau d'accessibilité aux ressources d'aide, de l'impact de certaines situations sociales et de l'environnement familial. Ces deux catégories de facteurs sont également représentées dans le modèle Socioculturel (Stephen *et al.*, 2012). La similitude entre les arguments utilisés par les adolescents et ce que suggère le modèle Socioculturel (Stephen *et al.*, 2012) nous amène donc à croire que d'une certaine façon, les adolescents perçoivent le lien entre le SSE et la réussite scolaire de façon similaire aux adultes.

1.1.1 Des facteurs structuraux pour appuyer la présence d'un lien

Les adolescents qui discutent d'un lien, plus précisément que le SSE élevé influence positivement la réussite scolaire ou inversement que le faible SSE influence négativement la réussite, adoptent une opinion qui va dans le même sens que les études précédemment menées sur le sujet (par ex. Blustein *et al.*, 2002; Major et O'Brien, 2005; Sigleman, 2012; Sinha et Mishra, 2015; Sirin, 2005; Wood *et al.*, 2006). Dans la présente étude, les adolescents

s'appuient majoritairement sur des arguments qui concernent les conditions structurales pour soutenir leur position.

Plusieurs thèmes ont été abordés pour appuyer cette position dont l'accessibilité aux ressources d'aide qui serait variable selon le type d'école fréquentée, c'est-à-dire privée ou publique. Ce thème va dans le même sens que les résultats obtenus par Blustein et ses collaborateurs (2013), qui met de l'avant la perception chez les adolescents que l'accessibilité et l'utilité des ressources d'aide sont davantage présentes dans les écoles des milieux aisés comparativement aux écoles de milieux défavorisés. Cette réalité, selon les adolescents, favoriserait inévitablement la réussite scolaire des jeunes de SSE plus élevé et constitue une barrière externe à la réussite scolaire chez les jeunes de plus faible SSE.

Alors que l'étude de Sullenberger et ses collaborateurs (2012) s'intéressait uniquement à l'opinion des jeunes provenant de quartiers défavorisés, il est possible de constater que la présente recherche obtient des résultats qui vont dans le même sens. Il s'agit de la perception que la réussite scolaire chez les jeunes de faible SSE semble plus difficile que pour ceux des autres SSE et ceci, en raison de facteurs externes ou contextuels à l'individu.

Il est tout de même possible de constater des divergences entre nos résultats et ceux des études recensées. Premièrement, comparativement à d'autres études (Inzlicht *et al.*, 2006; Sinha et Mishra, 2015; Wood *et al.*, 2006) qui soulignent que l'échec scolaire est perçu comme étant associé aux caractéristiques des jeunes de faible SSE, les participants de la présente étude n'ont pas discuté de préjugés en ce sens. Les participants discutaient plutôt

d'un thème qui rejoint l'étude recensée de Sullenberger et ses collaborateurs (2012). Il s'agit de l'impact de la situation de la vie de l'individu qui peut nuire à la réussite scolaire d'un jeune de faible SSE, y étant davantage confronté. Dans la présente étude, les adolescents discutaient du thème de l'intimidation, plus marquant chez les jeunes provenant de famille à faible revenu.

Puis, à l'opposé de la théorie sur les stigmates (Crocker *et al.*, 1998), il est possible de constater que les participants avaient plutôt un discours empreint d'empathie et non de stigmatisation envers les jeunes de faible SSE. Dans leurs discours, le faible SSE du jeune n'était pas en cause dans l'explication du lien, mais l'individu était seulement un acteur qui subit les contraintes ou les déficits de son environnement. Cependant, même si eux-mêmes ne mentionnaient pas avoir de préjugés envers les jeunes de faible SSE, ils pensaient que d'autres jeunes en avaient.

De plus, de façon controversée par rapport au reste de notre échantillon, un seul jeune dans cette présente étude a expliqué la présence de lien en parlant plutôt de l'effet positif d'un faible SSE sur la réussite. Le participant a mentionné la motivation intrinsèque comme caractéristique individuelle pour expliquer son point de vue. Étant lui-même de faible SSE, il est possible de croire que cette vision permet une certaine protection de l'égo, de l'image de soi. Malgré l'unicité de ce discours dans cette présente étude, d'autres auteurs en arrivent également à des constats similaires, mais souvent discutés avec plus de nuances (Bempechat *et al.*, 2017; Blustein *et al.*, 2002; Noonan *et al.*, 2012).

Enfin, il est possible de dire que l'argument clé, sous-jacent à la forte majorité des arguments de type structural mentionnés par les participants, concerne l'importance d'avoir une famille qui a davantage de moyens financiers pour faciliter sa réussite scolaire. Par exemple, un thème commun dans cette catégorie concerne l'accès à l'école privée et il serait difficile, voire impossible selon les répondants, pour un jeune de faible SSE de s'y inscrire en raison des coûts élevés.

Il est intéressant de souligner que même si les jeunes semblent attribuer une importance au concept d'argent comme indicateur à la réussite scolaire, dans le cadre de cette étude, plus de la moitié de l'échantillon ne connaissait pas le revenu total annuel de leur famille. Il est possible de se demander pourquoi cette donnée peut prendre autant de place dans l'explication du lien entre le SSE et la réussite scolaire si l'individu n'a pas la connaissance de sa propre situation familiale. Une hypothèse à considérer serait que les adolescents ont une compréhension générale de ce qui coûte cher et de ce qui coûte moins cher dans notre société. Cette compréhension ne veut pas dire pour autant qu'ils sont conscients de la tranche du revenu total familial ou de la valeur des avoirs pour être classifié de SSE faible, moyen ou élevé.

1.1.2 Des facteurs individuels pour appuyer l'absence d'un lien

Les jeunes qui ont évoqué l'absence complète de lien entre le SSE et la réussite scolaire ont abordé exclusivement des arguments touchant les caractéristiques individuelles. Les arguments en lien avec les caractéristiques individuelles concernaient l'intelligence, l'effort investi et la motivation. Ces thèmes ont également été identifiés dans d'autres études

(Blustein *et al.*, 2002; Matope et Badroodien, 2015; Noonan *et al.*, 2012; Sinha et Mishra; 2015) et appuient également le point de vue que la réussite est indépendante au SSE.

Thomas et Azmitia (2014) soulèvent une hypothèse intéressante pour expliquer le point de vue des participants qui ont adopté cette position. Selon ces auteurs, cette perception serait possiblement liée à la mentalité de mobilité sociale, expliquée par la théorie de l'identité sociale (Tajfel et Turner, 1979) et à la volonté de se définir personnellement de la façon souhaitée. En adoptant cette position, les adolescents conservent ce sentiment d'avoir le pouvoir de changer de classe socio-économique s'il le souhaite, tout comme ils ont le pouvoir de réussir à l'école s'ils le veulent.

Il est également possible de tenter d'expliquer cette perception à l'effet qu'il n'y a pas de lien entre le SSE et la réussite scolaire en abordant la culture québécoise. Au Québec, l'argent est un sujet tabou. Plusieurs articles, reportages, sondages ont démontré cette relation négative que les Québécois entretiennent envers l'argent (Grenier, 2013). Peu importe que l'individu soit plus ou moins fortuné, il est généralement mal vu d'accorder de l'importance à ce sujet. Tel que discuté dans la série documentaire « Les grands moyens », les individus qui font le plus d'argent sont fréquemment victimes de préjugés tels que d'être des vantards, des arrogants ou même des arnaqueurs (Grenier, 2013). Conséquemment, les jeunes peuvent avoir intériorisé cette façon de penser associée à la pensée populaire, laquelle aurait influencé leur réponse d'absence de lien.

1.1.3 Des facteurs individuels et structureaux pour appuyer l'ambivalence du lien

Enfin, il est intéressant de constater que la majorité des adolescents de cette étude discutent de façon à retenir à la fois des arguments sur les conditions structureales en faveur d'un lien et des arguments touchant les caractéristiques individuelles en faveur de l'absence de lien entre le SSE et la réussite scolaire. Ils adoptent finalement une position considérée comme ambivalente. Les arguments de ces deux catégories amènent les jeunes à nuancer leur propos ou encore à se contredire. Les contradictions et les discours flous et diffus ont été soulignés également dans d'autres études pour mettre l'emphase sur la complexité du concept de SSE pour les adolescents (Sullenberger *et al.*, 2012; Thomas et Azmitia, 2014).

Il est possible de croire que le contexte de la culture québécoise peut avoir influencé l'opinion des adolescents ou plutôt leur ambivalence sur la question. Cette culture a une histoire et des valeurs ancrées, dont cette idée d'égalité au sein de sa population ce qui amène possiblement l'individu à éviter d'affirmer qu'il y a une association positive entre argent et réussite (Hamilton, Noh et Adalf, 2009).

La prédominance de position ambivalente seraient toutefois considérées comme normales chez cette clientèle en considérant leur niveau de développement (Sullenberger *et al.*, 2012). L'adolescent est de plus en plus conscient et confronté d'une part, aux contraintes ou avantages de sa propre réalité socio-économique et d'autre part, à sa volonté d'occuper un statut social élevé et donc de croire qu'il a un pouvoir de décision sur sa position dans la société. Ainsi, il est difficile pour lui de se positionner d'un côté ou de l'autre, rejetant le

soutien ou le handicap que lui procure le SSE de sa famille ou acceptant de laisser sa propre réussite se définir par le SSE de sa famille.

1.2 Une compréhension d'interinfluence des facteurs individuels et structuraux : des cas d'exception

Au-delà des deux grandes catégories d'explications du lien (individuelles et structurales), un autre aspect est mis de l'avant dans le modèle Socioculturel (Stephens *et al.*, 2012). Cet aspect concerne le rôle des perceptions de l'individu dans l'interinfluence entre les deux grandes catégories de facteurs individuels et structuraux. Malgré le fait que cette compréhension n'a pas été discutée dans la majorité des entrevues, deux adolescents de cette étude ont donné des explications qui vont en ce sens, démontrant une compréhension complexe et plus approfondie du lien. L'emphasis de leurs discours était sur l'importance de la perception et de la compréhension, de la part de l'individu, de l'impact de son environnement et de ses propres capacités individuelles afin de déterminer l'ampleur de l'influence de ces divers facteurs sur la réussite scolaire du jeune. En d'autres mots, ces résultats soulèvent que pour certains adolescents, l'influence du SSE sur la réussite scolaire se comprend au-delà de l'étiquette du SSE (faible, moyen, élevé). De ce fait, deux individus de même classe socio-économique, ayant sensiblement les mêmes caractéristiques individuelles et vivant dans de semblables conditions structurales, pourraient percevoir de façon plus ou moins différente l'influence de leur SSE familial sur leur propre réussite. Cette façon d'expliquer le lien démontre une compréhension plus intégrée du concept complexe de SSE. Il serait possible de croire qu'il s'agit des adolescents les plus âgés de l'échantillon et

pourtant ce n'est pas le cas (14 ans et 16 ans). Il faut garder en tête que le lien entre le développement cognitif et l'âge n'est pas linéaire pendant l'adolescence. De plus, similairement, la compréhension du construit de SSE est également grandement influencée par l'environnement de l'individu (Sullenberger, *et al.*, 2012).

1.3 Distinction des résultats selon le SSE du participant

Le troisième objectif de cette étude visait à soulever les particularités dans le discours des participants selon leur classe socio-économique faible, moyenne ou élevée. Parmi les études recensées, une seule autre étude (Thomas et Azmitia, 2014) distinguait les trois catégories de SSE (faible, moyen, élevé) et rend la comparaison possible.

1.3.1 Participants de faible SSE

Parmi les jeunes de faible SSE, aucun ne parle spontanément d'un lien entre le SSE et le milieu scolaire. Ils sont le seul groupe à n'avoir pas discuté spontanément du milieu scolaire à la question générale sur les avantages et désavantages de provenir d'une famille riche ou pauvre. Ce constat laisse croire que le lien entre le SSE et la réussite scolaire n'est pas la première chose à laquelle les jeunes de faible SSE pensent, voire même, veulent discuter. Il faut attendre à la question spécifique sur la réussite scolaire pour obtenir des éléments de réponses. Même s'il ne s'agit pas de la majorité, deux jeunes de faible SSE se positionnent quant à l'absence de lien avec la réussite scolaire. Tel que soulevé dans l'étude de Thomas et Azmitia (2014), suite à la perception de certains jeunes qui mentionnent que la classe sociale n'avait pas d'importance dans les aspects de la vie en général, il est possible

de croire que cette mentalité protège l'estime de soi, l'ego de l'individu. Celui-ci conserve le sentiment qu'il a le pouvoir de se définir comme il le veut et qu'il peut changer de classe sociale (mobilité sociale) (Tajfel et Turner, 1979).

1.3.2 Participants de SSE moyen

Les jeunes de SSE moyen sont ceux ayant donné la plus grande diversité de réponses. La majorité d'entre eux s'exprime avec ambivalence sur le sujet. Spontanément, ils endossent en majorité un lien entre la réussite scolaire et le SSE. Puis, lorsqu'on précise le contexte ciblé de réussite scolaire, ils argumentent à propos de l'absence de lien. Ils présentent majoritairement un discours contradictoire. Il est possible de croire que les jeunes de SSE moyen ont pour comparaison sociale les deux pôles : inférieurs et supérieurs. Un élément qui pourrait expliquer cette tendance à nuancer leur propos ou à se contredire. Toutefois, comme dans l'étude de Thomas et Azmitia (2014), les jeunes de SSE moyen semblent avoir tendance à se comparer particulièrement aux individus de SSE plus élevé. Leurs arguments ont pour référence majoritairement « les plus riches » et mentionnent ce que « les riches ont de plus que les autres ». Lorsqu'ils discutent plutôt de l'absence de lien, l'adolescent pourrait avoir en tête que la mobilité sociale est possible. En ayant cette mentalité, l'adolescent doit considérer les possibilités d'augmenter de SSE, mais aussi les risques de diminuer de SSE au cours de sa vie. Cette réalité, à double tranchant, pourrait en avoir fait réfléchir plus d'un et influencé leur réflexion en les amenant à nuancer leur explication ou à se contredire.

1.3.3 Participants de SSE élevé

Enfin, chez les jeunes de SSE élevé, la plupart adopte également une position ambivalente face au lien. Dans un premier temps, ces jeunes endossent spontanément qu'il existe un lien positif entre le SSE élevé et la réussite scolaire. Puis, à la question spécifique, plusieurs adolescents s'expriment sur l'opinion inverse. Leur argumentaire, à ce moment, semble plutôt justificatif et a pour thème général que les pauvres peuvent « quand même » réussir. Il est possible d'émettre l'hypothèse qu'ils vivent une certaine forme de culpabilité d'avoir endossé, au départ, l'avis que le SSE élevé avantage un individu dans sa réussite scolaire. Ils cherchent à minimiser leur premier argument.

Il faut souligner que les deux adolescents qui ont tenu des propos complexes sur l'interinfluence entre les différents facteurs pour expliquer le lien sont de SSE élevé. Il n'est pas possible d'émettre de conclusion particulière à partir de ce fait sans d'autres validations. Plusieurs variables telles que le contexte du milieu familial et le réseau social de l'individu pourraient ajouter de la richesse aux explications possibles du pourquoi, deux jeunes de SSE élevé ont tenu un argumentaire, aussi bien intégré, alors qu'aucun autre ne l'a fait.

Puis, au sujet de la nature des explications, à l'inverse des autres études sur la même catégorie de jeunes (Matope et Badroodien, 2015; Sinha et Mishra, 2015), les participants de SSE élevé de la présente étude n'ont pas tenté d'expliquer le lien en s'appuyant sur des arguments individuels les favorisant, par exemple, de posséder des capacités intellectuelles plus grandes que les autres. Cette façon de penser s'inscrit dans la théorie des stigmates (Crocker *et al.*, 1998). Cette théorie, discutée dans la problématique, n'a trouvé aucune

validation concrète dans cette étude aussi bien en ce qui concerne les stigmates énoncés envers les jeunes de faible SSE que ceux envers les jeunes de SSE élevé.

Finalement, peu importe le SSE des participants, ceux-ci mentionnent sensiblement les mêmes thèmes individuels ou structureaux pour appuyer leur position face au lien. Ce constat est similaire à celui émis dans l'étude de Blustein et ses collaborateurs (2002). À la lumière des résultats de cette présente étude qui vont dans le même sens que des résultats antérieurs, il est possible de suggérer que les adolescents, en dépit de leur milieu socio-économique familial, ont une compréhension générale sur la nature de l'influence du SSE. La majorité évoque les mêmes thèmes généraux et les expliquent dans un sens apparenté, mais avec plus ou moins de détails et avec plus ou moins de contradictions et de nuances. De ce fait, même si la nature des explications variait peu selon le SSE de l'individu, la façon dont ils ont argumenté ces thèmes les amenait à se classer dans l'une ou l'autre des positions soulevées : présence, absence ou ambivalence face au lien.

2. LA CONCLUSION

2.1 Les forces et limites de l'étude

En premier lieu, les résultats de cette présente étude doivent être interprétés en tenant compte de certaines forces et limites sur le plan méthodologique. Tout d'abord, l'utilisation d'un devis de type qualitatif présente son lot de forces. Il permet d'obtenir des réponses personnalisées qui représentent plus fidèlement les perceptions du participant. Dans ce cas-ci, l'adolescent peut s'exprimer avec nuances et rendre explicite ses réflexions, son

raisonnement et sa compréhension du phénomène. De l'autre côté, une limite quant à cette population serait que la capacité réflexive de l'adolescent est tout de même limitée concernant le sujet complexe que représente le SSE, tel que reflété dans les études antérieures et celle-ci.

Toujours concernant le devis de type qualitatif, une autre force concerne le fait qu'il permet de comparer les divergences et similitudes d'opinions entre les répondants. Les cas contraires et les opinions uniques sont soulignés et discutés, considérant qu'ils sont tout aussi importants dans la compréhension globale du phénomène à l'étude que les thèmes partagés. Comme il n'y a pas de paramètre statistique clair quant au nombre de participants nécessaires dans une étude qualitative, l'étendue des échantillons peut varier. La présente étude a pour échantillon 31 adolescents québécois d'âge et de milieux socio-économiques différents, ce qui a permis d'obtenir une grande diversité de réponses, dressant ainsi un large portrait de la clientèle. Ajoutons à cela, l'utilisation de triangulation empirique et théorique qui compare les résultats obtenus avec ceux de d'autres études antérieures, permettant ainsi d'augmenter la crédibilité et la validité des conclusions de cette étude.

Il faut aussi considérer l'une des limites importantes du devis qualitatif, soit la difficulté de généraliser les résultats. Malgré un fort échantillon pour un devis qualitatif ($n=31$) et des similarités observées entre les présents résultats et ceux d'études antérieures, la généralisation à une population plus grande n'est pas possible. D'autant plus si on considère les particularités de la culture québécoise. Dans le même ordre d'idée, l'un des concepts centraux de cette étude, soit le SSE, rend en soi la généralisation plus difficile. Il s'agit d'un concept influencé par de nombreuses variables telles que le seuil de pauvreté,

l'accessibilité à l'éducation, l'accessibilité à des soins de santé, les valeurs, etc. qui s'avèrent différer grandement selon le lieu de résidence (Quon et McGrath, 2014). Cependant, il faut garder en tête que la généralisation ne fait pas partie des objectifs visés dans les études qualitatives.

Une autre force et limite de cette étude concernent l'hétérogénéité des participants de l'échantillon, plus précisément, l'âge des participants. Les adolescents sont âgés entre 13 ans et 18 ans. Cette approche a permis d'explorer l'état de la question auprès d'un large éventail d'adolescents d'âges variés. Cependant, il est possible de constater une compréhension différente plus ou moins approfondie, du concept complexe que représente le SSE chez les participants les plus jeunes de l'étude. Par exemple, chez les plus jeunes participants, certains avaient pour référence qu'un individu de faible SSE vivait sans logis ou encore sans la « possibilité » d'aller à l'école faute d'argent. À l'opposé, ils avaient pour référence qu'un individu de SSE élevé était issu d'une famille royale. Ainsi, il se peut que les réponses des participants aient été influencées, entre autres, par le niveau de développement cognitif de l'adolescent, évoluant rapidement entre 12 ans et 18 ans. Ces variances dans la compréhension des différentes classes socio-économiques et par le fait même du concept de SSE, rendent les résultats plus hétérogènes entre eux. Dans l'objectif de dresser un portrait le plus juste possible des perceptions des jeunes du lien entre le SSE et la réussite scolaire, il aurait été intéressant de tenir compte de l'âge du répondant dans l'analyse des résultats.

Puis, malgré un souci dans la diversité des lieux de recrutement des participants, un faible sous-échantillon de jeunes considérés à faible SSE ont participé à l'étude. Suite au questionnaire FAS-II, seulement six jeunes parmi les 31 participants ont été identifiés comme

ayant un faible SSE familial. Comme cette présente étude s'intéressait aux possibles distinctions d'opinions selon le SSE individuel du participant, il a été difficile de dresser un portrait général des résultats des adolescents de faible SSE. Pour pallier cette limitation, il aurait été intéressant de se fixer un nombre optimal et réaliste de participants par classe socio-économique (faible, moyen, élevé). Avoir des groupes SSE composés d'un minimum de jeunes, augmenterait la crédibilité des résultats. Le questionnaire FAS-II qui permet d'estimer le niveau socio-économique familial aurait pu, par exemple, être utilisé plus tôt dans le processus de recrutement comme outil de sélection pour égaliser l'étendue des sous-groupes.

Enfin, il faut souligner que l'argent est un sujet considéré comme délicat à aborder particulièrement au Québec. Ce sujet tabou ajoute une difficulté supplémentaire à cette étude. Les jeunes ayant été rencontrés en entrevues pourraient s'être sentis mal à l'aise d'aborder avec une personne non familière ce sujet qui est étroitement lié avec leur condition de vie dans leur milieu familial. Cet inconfort peut avoir incité certains d'entre eux, particulièrement les jeunes provenant de milieux plus défavorisés, à filtrer leurs réponses ou même amener un biais (Thomas et Azmitia, 2014). La désirabilité sociale peut également avoir influencé la véracité des réponses de certains participants qui ne voulaient pas déplaire à l'intervieweur. Les préjugés positifs et négatifs se sont possiblement moins illustrés qu'attendues pour cette raison. Des précautions ont été prises dans le but de réduire l'impact de ces limites; les entrevues étaient menées de façon individuelle, dans un local privé et l'intervieweur assurait la confidentialité au participant.

2.2 Les recommandations

2.2.1 *Les recommandations pour les recherches futures*

Comme le SSE est un concept complexe, sa compréhension semble évoluer avec le développement cognitif de l'individu. Nous savions jusqu'à présent que la perception du SSE se modifiait entre l'enfance et l'adolescence (Goodman *et al.*, 2007; Quon et McGrath, 2014). Les résultats de cette étude mettent de l'avant que la perception du SSE pourrait continuer de se modifier et évoluer pendant l'adolescence. De ce fait, se pencher sur une tranche d'âge plus restreinte pourrait permettre de dresser un portrait plus homogène de leurs perceptions du lien entre le SSE et la réussite scolaire.

Pour encore mieux comprendre comment cette perception peut évoluer avec le développement de l'individu, une étude longitudinale serait pertinente auprès de cette clientèle. Ce devis permettrait de suivre sur plusieurs années et chez les mêmes adolescents l'évolution quant à leur perception et à leur compréhension du lien.

Par ailleurs, l'utilisation d'une méthodologie mixte, soit l'ajout de données quantitatives, pourrait augmenter la validité des résultats. L'utilisation de questionnaires permettrait de compléter et viendrait préciser l'information obtenue en entrevue. Par exemple, dans ce cas-ci, plusieurs répondants ont discuté du thème de la motivation comme caractéristique individuelle influençant la réussite scolaire indépendamment du SSE. Le questionnaire de « L'Échelle de Motivation en Éducation (EME) » (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989) pourrait être un instrument intéressant pour mieux comprendre les

particularités de la motivation chez l'adolescent en milieu scolaire. Totalisant 70 énoncés, répondu à l'aide d'une échelle de Likert en sept points, ce questionnaire complèterait bien les données qualitatives obtenues sur le sujet en permettant de préciser les types de motivation qui influence le plus la réussite scolaire de l'individu (Parameswari et Maharishi, 2015; Vallerand *et al.*, 1989). Cet outil présente également de bonnes qualités psychométriques (Vallerand *et al.*, 1989).

En utilisant des données quantitatives et qualitatives, il serait possible de faire de la triangulation parmi les différentes données recueillies auprès d'un même répondant. En considérant que le SSE peut être perçu comme un sujet délicat, qui peut rendre mal à l'aise, les outils de mesures de type quantitatif peuvent être moins menaçants pour certains. Par exemple, le questionnaire serait un bon moyen pour documenter plus précisément certains préjugés en lien avec le SSE et le milieu scolaire.

2.2.2 Les recommandations pour l'intervention sociale

L'un des obstacles bien connu du Gouvernement du Québec concernant l'éducation est la pauvreté des familles québécoise, tel que mentionné dans les rapports gouvernementaux sur le sujet (Gouvernement du Québec, 2010b). Selon l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, les psychoéducateurs travaillent principalement dans les écoles primaires et secondaires, que ce soit dans les secteurs privés ou publics. Une grande partie des psychoéducateurs a donc à intervenir auprès d'une clientèle adolescente qui provient de différents milieux socio-économiques. Nous savons que le SSE est une variable présente dans la grande majorité des études et souvent, considérée comme variable de

contrôle. C'est bien connu, le SSE est corrélé avec de nombreuses autres variables (par exemple, la santé physique, santé mentale, les troubles de comportement) (Quon et McGrath, 2014). Le SSE d'un individu est toutefois un indicateur qui n'est pas ciblé directement pour l'intervention par les psychoéducateurs; considérant plutôt cette variable comme toile de fond de l'intervention. Par cette compréhension, les psychoéducateurs ne le considèrent généralement pas comme un facteur de risque atténuable par des actions professionnelles. Les résultats de cette présente étude ont cependant démontré que les adolescents perçoivent l'influence du SSE sur la réussite scolaire au-delà de l'aspect uniquement matériel, structural. Une meilleure connaissance des perceptions des adolescents sur le sujet va permettre aux psychoéducateurs d'intervenir plus adéquatement en milieu scolaire auprès de cette clientèle. Les résultats ont offert des pistes de réflexions sur les raisons pour lesquelles le SSE peut dans certains cas nuire à la réussite scolaire ou encore la soutenir, selon la perception des adolescents.

Les résultats soulignent bien à quel point le lien entre le SSE et la réussite scolaire n'est pas une question simple pour eux. Tandis que le psychoéducateur peut avoir une certaine compréhension en tant que professionnel de l'influence négative que peut avoir un faible SSE sur la réussite scolaire, il ne faut pas sauter tout de suite aux conclusions. En effet, les résultats diversifiés de cette étude soulignent toute l'importance pour un intervenant d'aller valider la perception unique de l'individu de l'influence de son SSE sur sa propre réussite académique. L'intervenant pourrait être surpris de sa réponse. Il faut prendre le temps de bien comprendre sa façon de penser et de laisser de côté les préjugés sur le sujet pour

mener des interventions qui seront réellement ajustées aux besoins et à la réalité perçue du jeune.

Le psychoéducateur a certes une formation professionnelle, mais en tant qu'humain, il n'est pas à l'abri des préjugés associés aux jeunes provenant de milieux défavorisés ou à l'inverse de milieux aisés. De façon parfois inconsciente, le psychoéducateur aura des attentes plus ou moins grandes envers certains individus. Il pourrait avoir des appréhensions positives ou négatives. Il pourrait même agir en présence du jeune d'une façon différente selon son SSE. Il est possible que seuls les comportements qui viennent confirmer les stéréotypes associés, par exemple, à un SSE faible, soient perçus par le psychoéducateur en milieu scolaire, faisant en sorte de confirmer les préjugés qu'il entretient envers l'individu. Le psychoéducateur se doit d'être vigilant et de sensibiliser les autres professionnels du milieu scolaire à cet effet de halo en se basant uniquement sur certaines caractéristiques, par exemple le physique d'un jeune, selon son SSE (Clifford et Walster, 1973).

Dans cette même continuité, le fait que l'adolescent inclut ses propres caractéristiques individuelles pour expliquer l'absence de lien pourrait être un levier d'intervention intéressant, particulièrement avec la clientèle vulnérable composée des jeunes de milieux défavorisés. En effet, la valorisation de son propre pouvoir d'action sur sa vie pourrait agir comme facteur de protection. Plusieurs recherches ont démontré que la perception des jeunes de leurs capacités à réussir joue un rôle non négligeable sur l'engagement, l'apprentissage et la réussite scolaire (Galand et Vanlede, 2004). Le psychoéducateur pourrait faire des activités psychoéducatives individuelles ou de groupe pour renforcer le sentiment

d'autodétermination et la pensée de mobilité sociale des jeunes dans le but d'accroître la motivation scolaire à réussir.

Sans oublier les jeunes de SSE moyen et élevé qui peuvent également vivre une pression quant à la réussite scolaire, le psychoéducateur pourrait faire de la sensibilisation auprès des enseignants face à cette réalité. Ce souci est d'actualité et rejoint bien le phénomène d'anxiété de performance vécue de façon de plus en plus précaire chez les jeunes, particulièrement de la classe sociale moyenne (Chouinard, Bergeron, Vezeau et Janosz, 2010).

En conclusion, en regard aux diverses perceptions et opinions des jeunes sur la question, il est possible de dire que le SSE et son influence sur la vie est un sujet qui ne les laisse pas indifférents. Pourquoi ne pas utiliser ce sujet d'intérêt en contexte scolaire pour amener les jeunes à avoir des réflexions et des discussions encadrées, avec leurs pairs sur l'influence du SSE dans les différentes sphères de leur vie? Des activités psychoéducatives pourraient ensuite découler de ces débats d'idées. Il serait intéressant d'amener les jeunes à s'engager dans des projets concrets qui concernent, par exemple, les préjugés envers les jeunes de SSE faible directement dans leur école ou même dans la communauté. Les divers professionnels gravitant autour des adolescents comme les travailleurs sociaux, les psychoéducateurs et même les enseignants ont un rôle à jouer. Qu'il s'agisse de prévention, de sensibilisation ou d'éducation sur le sujet, il devient impératif de travailler ensemble pour un environnement où tous les jeunes ont une chance égale de réussir. Il faut favoriser le parcours scolaire et la réussite de tous, peu importe le SSE de sa famille.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aikens, N. L. et Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 235-251.
- Archer, J. (2009). Motivational implications of the quality teaching model in New South Wales. Dans C. Ng et P. D. Renshaw (dir.), *Reforming learning* (pp. 277-291). Springer, Dordrecht.
- Baby, A. (2002). *Note pour une écologie de la réussite scolaire au Québec*. Québec : CTREQ.
- Bempechat, J., Li, J., Neier, S. M., Gillis, C. A. et Holloway, S. D. (2011). The homework experience: Perceptions of low-income youth. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 250-278.
- Bergman, M. M. et Scott, J. (2001). Young adolescents' well-being and health-risk behaviours: Gender and socioeconomic differences. *Journal of Adolescence*, 24(2), 183-197.
- Bettie, J. (2002). Exceptions to the rule: Upwardly mobile white and Mexican American high school girls. *Gender and Society*, 16(3), 403-421.
- Blustein, D. L., Chaves, A. P., Diemer, M. A., Gallagher, L. A., Marshall, K. G., Sirin, S. et Bhati, K. S. (2002). Voices of the forgotten half: The role of social class in the school-to-work transition. *Journal of Counseling Psychology*, 49(3), 311-323.
- Bornstein, M. H. et Bradley, R. H. (Eds.). (2014). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Londre: Routledge.

- Bos, A. E., Pryor, J. B., Reeder, G. D., et Stutterheim, S. E. (2013). Stigma : Advances in theory and research. *Basic and Applied Social Psychology*, 35(1), 1-9.
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Chouinard, R., Bergeron, J., Vezeau, C., et Janosz, M. (2010). Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire selon la localisation socioéconomique de leur école. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 321-342.
- Clifford, M., et Walster, E. (1973). The effect of physical attractiveness on teacher evaluation. *Sociology of Education*, 46, 248-258.
- Coley, R. J. (2002). *An uneven start: Indicators of inequality in school readiness*. Princeton, NJ : Educational Testing Service.
- Crocker, J., Major B. et Steele, C. (1998). Social stigma. Dans S. Fiske, D. Gilbert et G. Lindzey (dir.), *Handbook of Social Psychology vol. 2* (pp. 504-553). Boston, MA : McGraw-Hill.
- Désert, M., Croizet, J. C. et Leyens, J.P. (2002). La menace du stéréotype : Une interaction entre situation et identité. *L'année psychologique*, 102(3), 555-576.
- Diemer, M. A., Mistry, R. S., Wadsworth, M. E., López, I. et Reimers, F. (2013). Best practices in conceptualizing and measuring social class in psychological research. *Analyses of Social Issues and Public Policy (ASAP)*, 13(1), 77-113.
- Dolan, P., Peasgood, T. et White, M. (2008). Do we really know what makes us happy? A review of the economic literature on the factors associated with subjective well-being. *Journal of Economic Psychology*, 29(1), 94-122.
- Fortin, M-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Québec : Chenelière Éducation (1e éd. 2006).

- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs, hors série* (5), 91-116.
- Goodman, E., Huang, B., Schafer-Kalkhoff, T. et Adler, N. E. (2007). Perceived socioeconomic status: a new type of identity that influences adolescents' self-rated health. *Journal of Adolescent Health*, 41(5), 479-487.
- Gouvernement du Québec (2010a). *Conditions de vie : Portait social du Québec*, Québec : Institut de la statistique du Québec, (édition 2010).
- Gouvernement du Québec (2010b). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010. Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Conseil supérieur de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2016). *Loi sur l'instruction publique : Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Québec : LégisQuébec.
- Gouvernement du Québec (2017a). *Le développement des enfants et des adolescents dans une perspective de promotion de la santé et de prévention en contexte scolaire*. Québec : Institut national de santé publique du Québec, Direction du développement des individus et des communautés.
- Gouvernement du Québec (2017b). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Grenier, M-H. (2013). *Les grands moyens* (série documentaire en 3 parties). Québec : Swan Productions-Télé-Québec.

- Hamilton, H. A., Noh, S. et Adlaf, E. M. (2009). Perceived financial status, health, and maladjustment in adolescence. *Social Science & Medicine*, 68(8), 1527-1534.
- Inzlicht, M., Good, C. (2006). How environments can threaten academic performance, self-knowledge, and sense of belonging. Dans Levin, S. et van Laar, C (dir.), *Stigma and group inequality : Social psychological perspectives* (pp. 129-150). Londre, Malwah : New Jersey.
- Lambert, D. (2016). *Les facteurs de la réussite scolaire (Partie 1)*. Site téléaccessible à l'adresse<http://www.apprendreaapprendre.com/reussite_scolaire/les-facteurs-de-la-reussite-scolaire-partie-1/>. Consulté le 12 septembre 2016.
- Link, B. G. et Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology*, 27(1), 363-385.
- Major, B. et O'brien, L. T. (2005). The social psychology of stigma. *Annual Review of Psychology*, 56, 393-421.
- Matope, J. et Badroodien, A. (2015). Youth perspectives of achievement: Is money everything? *Perspectives in Education*, 33(3), 58-71.
- McKown, C. et Weinstein, R. S. (2003). The development and consequences of stereotype consciousness in middle childhood. *Child Development*, 74(2), 498-515.
- Martin-Storey, A., Marcellin, S., Purtell, K. M., Tougas, A. M., et Lessard, A. (2018). "It's about having money, but also happiness:" A qualitative investigation of how adolescents understand subjective status in themselves and others. *Journal of Adolescence*, 68, 198-206.
- Marsh, H. W. et Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement : Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77.

- Marsh, H. W. et Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 41.
- National Center for Education Statistics. (2008). *Percentage of high school dropouts among persons 16 through 24 years old (status dropout rate), by income level, and percentage distribution of status dropouts, by labor force status and educational attainment: 1970 through 2007*. Site téléaccessible à l'adresse <http://nces.ed.gov/programs/digest/d08/tables/dt08_110.asp>. Consulté le 3 mars 2017.
- Noonan, A. E., Hall, G. et Blustein, D. L. (2007). Urban adolescents' experience of social class in relationships at work. *Journal of Vocational Behavior*, 70(3), 542-560.
- Noonan, A., Spencer, R., Belle, D. et Hewitt, A. (2012). Urban adolescents' understandings of the relationship between background and success. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 29(6), 485-498.
- Pajares, F. et Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception*, 11, 239-266.
- Parameswari, J. et Maharishi, R. (2015). Influence of academic motivation on study involvement among adolescents. *Journal of Psychosocial Research*, 10(2), 319-325.
- Plenty, S. et Mood, C. (2016). Money, peers and parents: Social and economic aspects of inequality in youth wellbeing. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(7), 1294-1308.
- Pour la Réussite Éducative en Estrie (PRÉE), (2012). *Quelques définitions pour s'y retrouver....* Site téléaccessible à l'adresse

<http://www.reussiteeducativeestrie.ca/fr_n/page/17/w/quelques-definitions>.

Consulté le 20 septembre 2016.

- Preckel, F., Niepel, C., Schneider, M. et Brunner, M. (2013). Self-concept in adolescence : A longitudinal study on reciprocal effects of self-perceptions in academic and social domains. *Journal of Adolescence*, 36(6), 65-75.
- Quon, E. C. et McGrath, J. J. (2014). Subjective socioeconomic status and adolescent health: A meta-analysis. *Health Psychology*, 33(5), 433-447.
- Reiss, F. (2013). Socioeconomic inequalities and mental health problems in children and adolescents: A systematic review. *Social Science & Medicine*, vol. 90, 24-31.
- Sigelman, C. K. (2012). Rich man, poor man: Developmental differences in attributions and perceptions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113(3), 15-429.
- Sinha, C. et Mishra, A. K. (2015). The social representations of academic achievement and failure. *Psychological Studies*, 60(2), 160–169.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement : A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Spencer, S., Clegg, J. et Stackhouse, J. (2013). Language, social class and education: Listening to adolescents' perceptions, language and education. *Language and Education*, 27(2), 129-143.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape the intellectual identities and performance of women and African Americans. *American Psychologist*, 52(6), 613-629.
- Steele, C. M. et Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797-811.

- Stephens, N. M., Markus, H. R. et Fryberg, S. A. (2012). Social class disparities in health and education: Reducing inequality by applying a sociocultural self model of behavior. *Psychological Review*, 119(4), 723-744.
- Sullenberger, S. W., Hostetter, C. et Wood, L. (2012). Families pass money and opportunities down: Adolescent constructions of social class. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 22(6), 635-652.
- Tajfel, H., et Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. *The Social Psychology of Intergroup Relations*, 33(47), 74.
- Thomas, V. et Azmitia, M. (2014). Does class matter? The centrality and meaning of social class identity in emerging adulthood. *Identity*, 14(3), 195-213.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., et Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323.
- Van Ewijk, R. et Sleegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5(2), 134-150.
- Vignoli, E., et Mallet, P. (2012). Les peurs des adolescents concernant leur avenir scolaire et professionnel : structure et variations selon le niveau scolaire, le sexe et la classe sociale. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, (94), 249-282.
- Wang, M. T. et Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
- West, P. (1997). Health inequalities in the early years: is there equalisation in youth? *Social Science and Medicine*, 44, 833-858.

Wood, J. V., Heimpel, S. A., Newby-Clark, I. R. et Ross, M. (2006). Snatching defeat from the jaws of victory: Self-esteem differences in the experience and anticipation of success : Correction to Wood et al (2005). *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(6).

ANNEXE A. CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDES RECENSÉES

Caractéristiques des études recensées

| Échantillon | | | Devis | Méthode de collecte | | | Analyse qualitative | | | | Apport à la Q? recension <i>Présence/absence lien</i> <i>Type explication</i> | Limites |
|-------------|----------------|------|-------|---------------------|------------------------|----------------------|---------------------|---------|------------------------|---|---|---------|
| N | SSE/ Classe | Pays | | Questionnaire | Entrevue durée/type | Observation durée | Thématique | Contenu | Théorisation ancrée | Spécificités et <u>thèmes pertinents</u> | | |
| Sexe | | | | | | | | | | | | |
| Âge | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|--|---------------|------------------|------------|---|----------|--|---|--|--|---|---|--|
| Noonan, Hall et Blustein, (2007) | | | | | | | | | | | | |
| Objectif : Comprendre les aspects subjectifs des classes sociales vécues par les adolescents en relation avec d’autres adultes potentiellement importants dans un milieu de travail. | | | | | | | | | | | | |
| N : 27 | Milieu urbain | Nord-Est des É-U | Descriptif | X | 60 min D | | X | | | 4 thèmes : Encouragement, <u>perception de similarités/différences</u> , <u>conscience de la stratification au travail</u> , navigation de son identité | 1-Présence d’un lien | Échantillon + filles. Le SSE du quartier comm indicatif du SSE. Un seul type SSE. |
| F : 78 % | | | | | | | | | | | Explication : Structurale <i>Revenu, mode de vie associé à un SSE élevé, biens matériels</i> | |
| 16-18 ans | | | | | | | | | | | 2-Absence d’un lien Explication : n/d | |

| Échantillon | | | Devis | Méthode de collecte | | | Analyse qualitative | | | | Apport à la Q? recension Présence/absence lien Type explication | Limites |
|--|------------------|---------------------|---------------------|---------------------|------------------------|----------------------|---------------------|---------|------------------------|---|---|--|
| N | SSE/ Classe | Pays | | Questionnaire | Entrevue durée/type | Observation durée | Thématique | Contenu | Théorisation ancrée | Spécificités et thèmes pertinents | | |
| Sexe | | | | | | | | | | | | |
| Âge | | | | | | | | | | | | |
| Sullenberger, Hostetter et Wood, (2012) | | | | | | | | | | | | |
| Objectif : Comment les adolescents comprennent la pauvreté et les classes sociales. Comment ils expliquent la mobilité entre les différents SSE et le lien avec l'éducation. | | | | | | | | | | | | |
| N : 46 (avec gr témoin) | Milieu urbain | Midwest É-U | Théorisation ancrée | | nd D | | | | X | Sujets abordés pour expliquer lien SSE et réussite scolaire : <u>facteurs externes et internes</u> (famille, modelage parental, attentes, biens matériels, croyances Rêve américain, destin, motivation). | Présence d'un lien Explication : Structurale et individuelle <i>Environnement familial, qualité école, biens matériels. Croire mobilité sociale, motivation, tempérament individu.</i> | Le SSE du quartier comme indicatif du SSE. Un seul type SSE. Nombre élevé d'interviewers différents. |
| F : 23 G : 20 Inconnu : 3 | | | | | | | | | | | | |
| 17-18 ans | | | | | | | | | | | | |
| Noonan, Spencer, Belle et Hewitt, (2012) | | | | | | | | | | | | |
| Objectif : Comprendre la perception des adolescents en milieu urbain de l'influence de leur propre « background » sur leur chance de réussir dans le monde du travail. | | | | | | | | | | | | |
| N : 27 | Milieu urbain | Nord-Est des É-U | Descriptif | | 60 min S-D | | X | | | 4 thèmes : « <u>background</u> » positif, « <u>background</u> » négatif <u>contrebalancé capacités individu positive.</u> « <u>background</u> » négatif, « <u>background</u> » n'a pas <u>d'impact.</u> | 1-Présence d'un lien Explication : Structurale et individuelle <i>Famille positive, pairs déviant. Résilience, effort, persévérance.</i> 2-Absence d'un lien Explication : Individuelle <i>Personnalité, sociabilité.</i> | Échantillon + filles. Le SSE du quartier comme indicatif du SSE. Un seul type SSE. |
| F : 77 % | | | | | | | | | | | | |
| M âge 17 ans | | | | | | | | | | | | |

| Échantillon | | | Devis | Méthode de collecte | | | Analyse qualitative | | | | Apport à la Q? recension <i>Présence/absence lien</i> <i>Type explication</i> | Limites |
|-------------|----------------|------|-------|---------------------|------------------------|----------------------|---------------------|---------|------------------------|---|---|---------|
| N | SSE/ Classe | Pays | | Questionnaire | Entrevue durée/type | Observation durée | Thématique | Contenu | Théorisation ancrée | Spécificités et <u>thèmes pertinents</u> | | |
| Sexe | | | | | | | | | | | | |
| Âge | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|--|--------|------------|----------------|--|--------------|------|---|--|--|---|---|--|
| Bettie (2002) | | | | | | | | | | | | |
| Objectif : Documenter comment les concepts de race, le SSE et le genre chez des jeunes femmes interagissent pour expliquer la mobilité sociale dans le domaine de l'éducation. | | | | | | | | | | | | |
| N : 11 | faible | Californie | Ethnographique | | 120 min L | 1 an | X | | | Thèmes comparatifs Blancs et Mexicains-Américains : <u>événements et attitudes</u> associées à la mobilité sociale, décrire expériences personnelles. | Présence d'un lien Explication : Structurale <i>École privée, côtoyer groupe de pairs aisés pour recevoir de l'aide académique, modèle positif entourage.</i> | Contexte culturel-racial en Californie. Échantillon + filles. Le SSE des parents comme indicatif du SSE. Un seul type SSE. |
| F : 100 % | | | | | | | | | | | | |
| 12-18 ans | | | | | | | | | | | | |

D= entrevue dirigée

SD=entrevue semi-dirigée

L=entrevue libre

Nd=information inconnue

ANNEXE B. GUIDE D'ENTREVUE

Accueil

Bonjour (nom de l'adolescent),

Mon nom est (nom de l'intervieweur). Je te remercie d'avoir accepté de me rencontrer.

Durée

Comme tu l'as lu sur le formulaire de consentement que tu as signé, on va prendre environ une heure ensemble pour parler d'un sujet en particulier.

Sujet

En gros, je cherche à mieux comprendre ce que les jeunes de ton âge pensent par rapport aux gens qui sont plus avantagés et moins avantagés dans la société. Ça peut te sembler être un sujet bien large à première vue, mais j'aurai des questions précises pour toi et je suis certain(e) que tu auras des choses intéressantes à dire à ce sujet. Certaines questions peuvent avoir l'air répétitives, mais nous voulons être sûres de couvrir tous les sujets.

Climat

Pour chacune des questions que je vais te poser, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, l'important est que tu me dises ce que tu penses. Il se peut que tu trouves certaines questions plus difficiles que d'autres, mais en prenant le temps d'y penser, tu auras probablement quelque chose à dire sur ta façon à toi de voir les choses.

Droits

Si jamais tu préfères ne pas répondre à une question, tu n'es pas obligé de répondre. Si tu veux arrêter l'entrevue, tu peux le faire et ça causera aucun problème, ni pour toi ni pour moi.

Confidentialité

L'entrevue sera enregistrée afin de ne pas perdre d'information, mais bien entendu, elle sera traitée de façon confidentielle. C'est-à-dire que les entrevues que je réalise sont numérotées et qu'au moment de présenter leurs résultats, on ne pourra pas reconnaître les jeunes qui y ont participé. Les choses que tu vas dire ici sont confidentielles, je vais te demander de ne pas parler des choses qu'on va se dire, ni de parler des questions que je vais te poser.

As-tu des questions?

Es-tu prêt(e) à commencer l'entrevue?

Nous allons maintenant commencer.

Noter l'heure du début de l'entrevue.

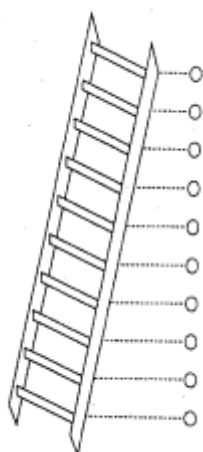
Mettre le microphone et le magnétophone en marche.

Effectuer un test d'enregistrement.

Le point de vue des jeunes quant aux différences de statut socio-économique

LES DIFFÉRENCES DANS LA VIE EN GÉNÉRAL

Pour commencer, je vais te poser quelques questions pour mieux comprendre comment tu vois les différences entre des personnes qui sont plus ou moins avantagées dans la société. Pour faire cela, on va utiliser l'échelle suivante (montrer l'image de l'échelle au participant).



Supposons que cette échelle est une façon de classer les gens. En haut de l'échelle se situent les gens qui sont les plus avantagés dans ta communauté (par ex dans ta ville ou ton quartier). En bas de l'échelle sont les gens qui sont les moins avantagés dans ta communauté (par ex dans ta ville ou ton quartier). On va faire la même chose avec les jeunes de ton école, donc les jeunes de ton âge que tu côtoies régulièrement.

1.1 Selon toi, qu'est-ce que ça veut dire d'être en haut de l'échelle **dans ta communauté** en général?

- Est-ce que tu pourrais donner un exemple en me parlant d'une personne que tu connais et que tu situes **en haut de l'échelle**?
 - Qu'est-ce qui fait que tu situes cette personne en haut?
- Si non, connais-tu quelqu'un que tu situes presque en haut?
 - Qu'est-ce qui fait que tu situes cette personne presque en haut?

1.2. Selon toi, qu'est-ce que ça veut dire d'être **en haut** de l'échelle **dans ton école**?

- Est-ce que tu pourrais donner un exemple en me parlant d'une personne que tu connais et que tu **situes en haut de l'échelle**?
 - Qu'est-ce qui fait que tu situes cette personne en haut?
- Si non, connais-tu quelqu'un que tu situes **presqu'en haut**?
 - Qu'est-ce qui fait que tu situes cette personne **presqu'en haut**?

2.1 Dans ta **communauté** en général, quelles sont les choses qu'une personne en haut de l'échelle **possède**?

2.2 Dans ton **école**, quelles sont les choses qu'un jeune en haut de l'échelle **possède**?

3.1 Dans ta **communauté** en général, quelles sont les choses qu'une personne en haut de l'échelle ne **possède pas**?

3.2 Dans ton **école**, quelles sont les choses qu'un jeune en haut de l'échelle ne **possède pas**?

4.1 Dans ta **communauté** en général, est-ce qu'une personne en **haut** de l'échelle vit certaines **expériences** que les autres ne **vivent pas**? **s'assurer que le répondant couvre les aspects positifs et négatifs*

4.2 Dans ton **école**, est-ce qu'un jeune en **haut de l'échelle** vit certaines **expériences** que les autres ne **vivent pas**?

- Est-ce que tu dirais que c'est une expérience positive ou négative? Pourquoi?
- Peux-tu me donner un exemple d'une expérience positive/négative **s'assurer que le répondant couvre les aspects positifs et négatifs*

5.1 Dans ta **communauté** en général, selon toi, qu'est-ce que ça veut dire d'être **en bas** de l'échelle?

- Est-ce que tu pourrais donner un exemple en me parlant d'une personne que tu connais et que tu situes en bas de l'échelle?
 - Qu'est-ce qui fait que tu situes cette personne en bas?
- Si non, connais-tu quelqu'un que tu situes presque en bas?
 - Qu'est-ce qui fait que tu situes cette personne presque en bas?

5.2 Dans **ton école**, selon toi, qu'est-ce que ça veut dire d'être **en bas** de l'échelle?

- Est-ce que tu pourrais donner un exemple en me parlant d'une personne que tu connais et que tu situes en bas de l'échelle?
 - Qu'est-ce qui fait que tu situes cette personne en bas?
- Si non, connais-tu quelqu'un que tu situes presque en bas?
 - Qu'est-ce qui fait que tu situes cette personne presque en bas?

6.1 Dans **ta communauté** en général, quelles sont les choses qu'une personne en **bas** de l'échelle possède?

6.2 Dans **ton école**, quelles sont les choses qu'un jeune en bas de l'échelle possède?

7.1 Dans **ta communauté** en général, quelles sont les choses qu'une personne **en bas** de l'échelle ne possède pas?

7.2 Dans **ton école**, quelles sont les choses qu'un jeune **en bas** de l'échelle ne possède pas?

8.1 Dans **ta communauté** en général, est-ce qu'une personne en bas de l'échelle vit certaines expériences que les autres ne vivent pas?

- Est-ce que tu dirais que c'est une expérience positive ou négative? Explique-moi ce qui fait que c'est positif/négatif?

- Peux-tu me donner un exemple d'une expérience positive/négative **s'assurer que le répondant couvre les aspects positifs et négatifs*

8.2 Dans **ton école**, est-ce qu'un jeune en bas de l'échelle vit certaines expériences que les autres ne vivent pas?

- Est-ce que tu dirais que c'est une expérience positive ou négative?
- Peux-tu me donner un exemple d'une expérience positive/négative **s'assurer que le répondant couvre les aspects positifs et négatifs*

9. Dans la **communauté en général**, où est-ce que tu situerais ta **famille** sur cette échelle?

- Pour quelles raisons? Peux-tu me donner des exemples concrets.

NB : Ici, demander aux étudiants de définir les termes. Par ex., s'ils disent que leurs parents sont riches, demander : Qu'est-ce que ça signifie « être riche » pour toi? », ou « Qu'est-ce qui te permet de savoir que tes parents sont riches? ».

- Est-ce que tu penses que d'autres personnes situeraient ta famille au même endroit? Pourquoi?

10. Est-ce que les **familles de tes amis** sont au même endroit sur l'échelle que ta famille?

- Pourquoi?

11. Dans **ton école**, où te situerais-tu sur cette échelle par rapport aux autres élèves?

- Pourquoi? *Si l'élève répond sur un aspect (par exemple, les résultats scolaires, le nombre d'ami (e)s, etc) demander s'il y a d'autres éléments qui font qu'il se place à ce niveau. Pas donner d'exemple!*

- Selon toi, où est-ce que les autres élèves de l'école te placeraient sur l'échelle? Pourquoi?

2. Le langage des jeunes quant aux différences de statut socio-économique

Maintenant, je vais te poser quelques questions à propos de la situation financière de ta famille. En parlant avec toi, j'aimerais arriver à comprendre un peu mieux comment les jeunes de ton âge parlent de ces choses-là.

12. J'aimerais que tu me dises ce que ça veut dire pour toi les mots « **situation financière** »? *(Au besoin, reprendre les mots que le participant utilise pour la suite de la section 3)*

13. Est-ce que quelqu'un qui **n'habite pas avec toi**, t'as parlé de la *[situation financière de ta famille] dernièrement?

- Qui t'en a parlé?
- Qu'est-ce que cette personne t'a dit?
- Comment (dans quels mots) elle t'a dit cela?

14. Est-ce que tu possèdes quelque chose qui montre ***la situation financière** de ta famille? (* reprendre les mots du participant)

- Qu'est-ce que tu possèdes?

15. As-tu déjà vécu quelque chose (p.ex. une expérience, une situation, un événement) qui a montré la ***situation financière de ta famille** (*reprendre les mots du participant)?

- Qu'est-ce que tu as vécu?
- Et toi comment tu l'as vécu? Est-ce que c'était quelque chose de positif ou de négatif?

16. Est-ce qu'il y a des mots spécifiques utilisés pour les jeunes de ton âge pour **décrire** les gens qui sont **riches**?

- Est-ce que tu peux me donner des exemples, même si tu penses que ce ne sont pas de beaux mots?

17. Est-ce qu'il y a des mots spécifiques utilisés par les jeunes de ton âge pour **décrire** les gens qui sont **pauvres**?

- Est-ce que tu peux me donner des exemples, même si tu penses que ce ne sont pas de beaux mots?

L'INFLUENCE DU STATUT SOCIO-ÉCONOMIQUE SUR LA VIE DES JEUNES

Maintenant, j'aimerais te poser quelques questions pour avoir ton opinion sur ce que ça change dans la vie de vivre dans une famille riche ou pauvre.

3.1 Provenir d'une famille riche

18. Selon toi, est-ce que ça change quelque chose dans la vie de vivre dans une **famille plus riche**?

- Selon toi, quels sont les **avantages** de vivre dans une famille plus riche?
 - Peux-tu donner un exemple en me parlant d'une situation que tu connais?
- Selon toi, quels sont les **désavantages** de vivre dans une famille plus riche?
 - Peux-tu donner un exemple en me parlant d'une situation que tu connais?

3.2 Provenir d'une famille pauvre

19. Selon toi, est-ce que ça change quelque chose dans la vie de vivre dans une famille plus **pauvre**?

- Selon toi, quels sont les **avantages** de vivre dans une famille plus pauvre?
 - Peux-tu donner un exemple en me parlant d'une situation que tu connais?
- Selon toi, quels sont les **désavantages** de vivre dans une famille plus pauvre?

- Peux-tu donner un exemple en me parlant d'une situation que tu connais?

On a parlé ensemble de ce que ça peut changer dans la vie de provenir d'une famille plus riche ou plus pauvre. J'aimerais maintenant avoir ton avis sur des **situations plus précises**.

20. Est-ce que le fait de provenir d'une famille plus riche ou plus pauvre ça peut changer quelque chose sur **la réussite à l'école**?

- Qu'est-ce que ça peut changer? Pourquoi?

21. Est-ce que le fait que **ta famille** se situe ici sur l'échelle (pointer l'endroit sur l'échelle), ça change quelque chose sur **ta réussite à l'école**?

- Qu'est-ce que ça peut changer? Pourquoi?

22. Est-ce que le fait de provenir d'une famille plus riche ou plus pauvre ça peut changer quelque chose sur **les comportements comme fumer, consommer de l'alcool, voler, etc.**?

- Qu'est-ce que ça change? Pourquoi?

23. Est-ce que le fait que **ta famille** se situe ici sur l'échelle (pointer l'endroit sur l'échelle), ça change quelque chose sur **tes comportements comme fumer, consommer de l'alcool, voler, etc.**?

- Qu'est-ce que ça peut changer? Pourquoi?

24. Est-ce que le fait de provenir d'une famille plus riche ou plus pauvre ça peut changer quelque chose sur **les émotions que vivent les jeunes et la façon dont ils se sentent dans leur tête** (ex. être heureux, triste, anxieux, etc.)?

- Qu'est-ce que ça peut changer? Pourquoi?

25. Est-ce que le fait que **ta famille** se situe ici sur l'échelle (pointer l'endroit sur l'échelle), ça change quelque chose sur **les émotions que tu peux vivre** ou la façon **dont tu te sens dans ta tête**?

- Qu'est-ce que ça peut changer? Pourquoi?

26. Pour les **jeunes en général**, est-ce que de provenir d'une famille plus riche ou plus pauvre peut changer quelque chose sur **leurs difficultés à contrôler leurs comportements à l'école** (p. ex. se battre, être en conflit avec un prof, etc.).

- Qu'est-ce que ça peut changer? Pourquoi?

27. Est-ce que le fait que **ta famille** se situe ici sur l'échelle (pointer l'endroit sur l'échelle), ça change quelque chose sur **ta difficulté à contrôler tes comportements à l'école** (p. ex. se battre, être en conflit avec un prof, etc.).

- Qu'est-ce que ça peut changer? Pourquoi?

LES RESSOURCES D'AIDE À L'ÉCOLE

Pour terminer, j'aimerais qu'on parle des ressources (des choses) qu'il y a à ton école **pour aider** les jeunes de ton âge quand ça va moins bien dans leur vie.

28. Il arrive que des élèves réussissent moins bien à l'école. Si cela **t'arrivait**, y a-t-il un **adulte** à l'école à qui tu irais parler (en premier) **pour avoir de l'aide**?

***Si la réponse est non, passez à la question 29

- Qui est cette personne?
- Qu'est-ce qui fait que tu choisiras de parler à cette personne plutôt qu'une autre?
- Quelle aide cette personne pourrait-elle t'offrir?

29. Souvent, les élèves **hésitent à demander l'aide** d'un adulte de l'école lorsqu'ils réussissent moins bien à l'école. **Pourquoi** penses-tu que c'est comme ça?

30. À l'école, il arrive que des élèves aient de la difficulté à **contrôler leurs comportements** (ex. se battre, être en conflit avec un prof, etc.). Si cela **t'arrivait**, y a-t-il un adulte à l'école à qui tu irais parler (en premier) pour avoir de l'aide?

***Si la réponse est non, passez à la question 31

- Qui est cette personne?
- Qu'est-ce qui fait que tu choisirais de parler à cette personne plutôt qu'une autre?
- Quelle aide cette personne pourrait-elle t'offrir?

31. Souvent, **les élèves** hésitent à demander de l'aide d'un adulte de l'école lorsqu'ils ont de la difficulté à contrôler leurs comportements à l'école (ex. se battre, être en conflit avec un prof, etc.). **Pourquoi** penses-tu que c'est comme ça?

32. À l'école, il arrive que des élèves **vivent des émotions difficiles ou se sentent moins bien dans leur tête** (ex. : tristesse, anxiété, peur, etc.). Si ce genre de problème **t'arrivait**, y a-t-il un adulte à l'école à qui tu irais parler (en premier) pour avoir de l'aide?

***Si la réponse est non, passez à la question 33

- Qui est cette personne?
- Qu'est-ce qui fait que tu choisirais de parler à cette personne plutôt qu'une autre?
- Quelle aide cette personne pourrait-elle t'offrir?
- Est-ce que tu penses que l'aide que cette personne t'apporterait serait influencée par ta situation économique?

33. Souvent, les élèves hésitent à demander l'aide d'un adulte de l'école lorsqu'ils **vivent des émotions difficiles ou se sentent moins bien dans leur tête** (ex. : tristesse, anxiété, peur, etc.).

- Pourquoi penses-tu que c'est comme ça?

Remerciements : Nous avons terminé l'entrevue. Je te remercie beaucoup de m'avoir donné ton opinion. Tu m'as dit des choses très intéressantes, qui seront certainement utiles pour comprendre ce que pensent les jeunes de ton âge.

Conclusion : Ici, j'ai une feuille où on a écrit le nom et le numéro de téléphone de quelques organismes qui peuvent aider les jeunes de ton âge. Je la donne à tous les jeunes que je rencontre.

Rétroaction : Comment as-tu trouvé l'entrevue?

Fin de l'entrevue

Noter l'heure de la fin de l'entrevue sur la première page du cahier.

Arrêter l'enregistrement.